

Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen

Guthmann, Thomas

Preprint / Preprint

Gutachten / expert report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Guthmann, T. (2011). *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen*. (Die GEW informiert). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-238466>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

**Theoretische Reflexionen über einen
zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung
demokratischer Kultur an Schulen**

von Thomas Guthmann

Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung

SCHULE	OHNE RASSISMUS
SCHULE	MIT COURAGE

Impressum

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Verantwortlich: Norbert Hocke, Ulf Rödde (V.i.S.d.P.)
Gutachten: Thomas Guthmann
Lektorat: Julia Reinhardt

März 2011

Vorwort

von Norbert Hocke

Schule OHNE Rassismus - Schule MIT Courage - 15 Jahre erfolgreiche Arbeit und keine wissenschaftliche Begleitung! Diese Lücke schließt Herr Thomas Guthmann mit dem vorliegenden, von der Max-Traeger-Stiftung geförderten Gutachten. Der Ansatz, Kinder und Jugendliche in den Fokus zu stellen und vor Ort als Träger des Projektes zu sehen ist auch in der Untersuchung ein wesentlicher Faktor. Gelingt es, Kinder und Jugendliche als Akteure ihres politischen Handelns nicht nur pädagogisch zu beteiligen, sondern echte Teilhabe an ihrem Lern- und Aufenthaltsort Schule zu ermöglichen? Verändern die Aktivitäten bei SOR-SMC auch die Schulwirklichkeit? Welche Wirkung zeigt das Projekt? Dem Gutachten kommt nicht nur für die Evaluation des Projektes SOR-SMC eine Bedeutung zu, sondern gibt Einblicke in eine veränderte Generation, die politisches Handeln anders definiert und die der ihr immer vorgehaltenen Negativ-Konjunktion eine aktive, handelnde Antwort entgegensetzt, die gerade für gewerkschaftliche Arbeit ermutigend ist.

Im Namen der Max-Traeger-Stiftung danke ich Herrn Thomas Guthmann für das vorgelegte Gutachten, das im Ergebnis die Arbeit von SOR-SMC bestätigt und zur Weiterarbeit geradezu herausfordert. Ich danke aber auch Prof. Dr. Bernd Overwien für die kritische Begleitung des Gutachtens und der Hans-Boeckler-Stiftung für ihre Unterstützung. Nicht zuletzt möchte ich mich bei Frau Sanem Kleff und Herrn Eberhard Seidel für ihren langen Atem bedanken.

15 Jahre lang ein Projekt zu gestalten und immer wieder an den Willen und das Engagement junger Menschen zu glauben; in einer Schule, in einem Stadtteil ohne Rassismus und Gewalt leben zu wollen und dafür aktiv einzutreten dies verlangt ein äußerst hohes Engagement und Menschen, mit denen man sich austauschen kann.

Norbert Hocke
GEW-Vorstandsmitglied Jugendhilfe und Sozialarbeit

Vorwort

von Bernd Overwien

Wie seit langem bekannt ist, gibt es bei Jugendlichen eine verbreitete Distanz zur Politik. Diese betrifft allerdings mehr ihr Verhältnis zu den politischen Parteien, als ein grundsätzliches politisches Engagement. In der neuesten Shell-Studie wird dies unter der Überschrift »Politikverdrossen, aber trotzdem aufmerksam und engagiert« zusammen gefasst (Shell Deutschland 2010, S. 142). Dabei darf aber keineswegs vergessen werden, dass es zwar im Verhältnis zu den letzten Jahren Steigerungen beim politischen Interesse gibt, eine überwiegende Anzahl junger Menschen aber hier nicht mitspielt. »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« ist eine Möglichkeit genau an diesem Problem zu arbeiten. Immerhin zeigt die Shell-Studie auch, dass Jugendliche niedrigschwellige Möglichkeiten zum Engagement durchaus annehmen.

»Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« ist ein solches Angebot, besser gesagt ein Rahmen, in dem Aktivitäten möglich sind. Innerhalb des schulischen Raumes entsteht durch eine gemeinsame Initiative aller in der Schule tätigen Menschen ein normativ gekennzeichnete Rahmen, in dem es möglich ist, sich für Demokratie und gegen Rassismus einzusetzen.

Nicht nur die zahlreichen Opfer neonazistischer Gruppen zeigen, dass es nach wie vor eine Notwendigkeit gibt, sich aktiv mit dem Eigenen und dem Fremden auseinanderzusetzen, gerade auch, wenn das Fremde eigentlich längst Teil unserer Migrationsgesellschaft ist. Betont werden muss dabei, dass Rassismus bekanntermaßen kein neues Phänomen ist und dass manche seiner Elemente durchaus breit im gesellschaftlichen Diskurs anzutreffen sind. 140 Tote als Ergebnis rassistischer Gewalt, gezählt seit der deutschen Vereinigung, sind zwar bereits Argument genug, um entschlossen gegen eine so motivierte Gewalt vorzugehen. Im Rahmen einer sich globalisierenden Welt und zunehmender internationaler Beziehungen wird der Umgang mit Einwanderer/innen zu einer Integrationsfrage anderer Art mit auch ökonomischen Konsequenzen: Ist Deutschland bereit sich zu öffnen und sich in eine globalisierte Welt zu integrieren oder nicht? Abwandernde gut ausgebildete Migranten, die Deutschland den Rücken kehren, weil sie sich hier eben nicht angenommen fühlen, zeigen die Folgen mancher gesellschaftlicher Diskurse, die weit in die Mittelschicht hineingehen. Eine Ideologie der Ungleichheit, die in der Mitte der Gesellschaft nach wie vor verankert ist, macht fremdenfeindliche Ausgrenzungsideologie anschlussfähig (vgl. Ahlheim 2005, S. 382).

Die aktuelle Studie »Deutsche Zustände« des Bielefelder Heitmeyer-Teams zeigt, dass sozial ausgleichende Unterstützung von Menschen, die sich am Rande der Gesellschaft bewegen bzw. die entsprechende Zuschreibungen erfahren müssen, in gesellschaftlich einflussreichen Schichten besonders stark abgelehnt wird und hier die »gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« sehr ausgeprägt ist (Heitmeyer 2010). Dies trifft auch Teile der Migrationsgesellschaft, deren Kinder zum Beispiel innerhalb unseres Schulsystems zu wenig Förderung erfahren, um erfolgreicher als bisher an eigenen Lebensentwürfen zu arbeiten. Eine antirassistische Arbeit einer »Schule mit Courage«

muss also, wie es bei dem Projekt auch der Fall ist, breiter angelegt sein und auch soziale Fragen mit in den Blick nehmen, auch wieder anschließend an menschenrechtliche Normen.

Genauso, wie demokratische Verhaltensweisen erlernt werden müssen, ist es auch mit der Achtung der Grundrechte unserer Verfassung, die ja den menschenrechtlichen Rahmen unseres Zusammenlebens darstellen. Wer sich gegen Rassismus einsetzt, setzt sich also für die Wahrung der Grundrechte ein. 350.000 Schülerinnen und Schüler engagieren sich inzwischen bundesweit zwar verschieden stark, aber dennoch deutlich im Rahmen von Schulen ohne Rassismus. Besonders wichtig ist bei dem entsprechenden Prozess die anfängliche Unterschriftensammlung, bei der immerhin 70% des Personals und der Kinder und Jugendlichen dem Selbstverständnis von »Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage« zustimmen müssen, um den entsprechenden Titel zu erhalten. Damit ist es nicht getan. Bekanntlich kommen immer wieder neue Jahrgänge von Schülerinnen und Schülern an die Schulen. Der gesetzte Rahmen muss sich also immer wieder neu beweisen.

Vereinzelt wurde kritisiert, dass Jugendliche sich über die Beschäftigung mit rassistischen Verhaltensweisen auch anderen Formen der Diskriminierung kritisch nähern, wie etwa Homophobie oder auch religiös geprägten fundamentalistischen Äußerungen verschiedener Religionsangehöriger. Wenn antirassistische Bildung, Selbstbildung und Aktion allerdings von einem menschenrechtlichen Ansatz aus betrachtet wird, liegt ein solcher Schritt nahe.

Politisch-soziale Einstellungen werden sicher zu großen Teilen in familiären Kontexten geprägt. Vielfach werden hier demokratische Verhaltensweisen und auch nicht-rassistische Einstellungen erlernt bzw. erworben. In vielen Fällen kommt es aber auch zu ausgeprägten Vorurteilsstrukturen, auch bezogen auf Menschen anderer Herkunft. Dies deutet darauf hin, dass es schwer ist, diese etwa allein im Politikunterricht zu verändern, wozu ja schulischer Unterricht in seiner Gesamtheit beitragen soll. Gerade in der sozial sehr segmentierten deutschen Schule treffen entsprechende Bemühungen bei allen Erfolgen engagierter Lehrerinnen und Lehrer und auch ganzer Schulteams, auf große Schwierigkeiten. Umso wichtiger ist es, die notwendigen unterrichtlichen Bemühungen dadurch zu stärken, dass den Schülerinnen und Schülern durch einen Rahmen wie »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« Räume für »peer-education«, für die Kombination von Partizipation, Bildung, Selbstbildung und politischem Handeln zur Verfügung stehen.

Ahlheim, Klaus: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus.
In: *Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2005, S. 379-391*

Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände. Folge 9. Berlin 2010

Shell Deutschland: Jugend 2010, Frankfurt 2010

Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage.

Theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen

von Thomas Guthmann

Inhaltsverzeichnis:

1 Einleitung.....	2
2 Anlage der Untersuchung.....	6
2.1 Exploration des Projekts.....	8
2.2 Grounded Theory als Grundlage des Erhebungs- und Auswertungsprozesses.....	9
2.3 Form und Verlauf der Datenerhebung.....	11
2.3.1 Experten/inneninterviews und Publikationen des Projekts.....	11
2.3.2 Datenerhebung an Schulen.....	12
3 Was ist <i>Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage</i> ?	13
3.1 Interviewpartner/innen.....	14
3.2 »Ein Bottom-up-Modell«	15
3.3 »Die Struktur soll ein Gerüst sein«	17
3.4 SOR-SMC unterstützt die Aktiven an den Schulen.....	22
3.5 Schüler/innen sollen Projekte der Menschenrechtsarbeit verwirklichen	24
3.6 Der Blick auf Diskriminierung und bedeutungsvolle Differenzen.....	28
3.7 Zwischenbilanz aus Perspektive der Koordination	31
4 SOR-SMC an den Schulen.....	32
4.1 Was für Schulen sind Teil von SOR-SMC? – Vier Fallbeispiele	34
4.1.1 Tell-Oberschule: »Bei uns halten alle zusammen«	34
4.1.2 Böhm-Gesamtschule: Rechtsextremismus an der Schule zurückdrängen	36
4.1.3 Stolpe-Gesamtschule: »Damit man das nach außen trägt«	37
4.1.4 Saefkow-Gesamtschule: »die Gleichgültigkeit bekämpfen«	38
4.2 Blick auf SOR-SMC aus Perspektive der Schüler/innen.....	39
4.2.1 Beziehung zwischen den Akteuren/innen an den Schulen und der Koordination.....	39
4.2.2 »Einfach dieses gegenseitig sich respektieren«.....	44
4.2.3 Einfluss der Akteure/innen an der eigenen Schule.....	49
4.3 Zwischenbilanz aus Perspektive der aktiven Akteure/innen an den Schulen.....	53
5 Wie stellt sich <i>Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage</i> dar?.....	55
5.1 Das Selbstverständnis als gemeinsame Handlungsgrundlage	57
5.2 <i>Schule ohne Rassismus</i> als Community of Practice.....	59
5.3 Zivilgesellschaftliches Netzwerk konstruiert die Lerngemeinschaft	66
5.4 Zusammenfassung und Anschlussstellen der Forschungsbefunde	68
6 Zum Abschluss: Leerstellen und blinde Flecken im bisherigen Forschungsprozess in Bezug auf Rassismus	72
7 Literatur.....	76

1 Einleitung

»Politik war zum Beispiel, was ich einmal im Fernsehen gesehen habe«¹

Während wissenschaftliche Studien über Einstellungen und Verhalten von Jugendlichen immer wieder zu dem Schluss kommen, dass sich junge Menschen wenig oder gar nicht für Politik interessieren (vgl. Shell Studie 2006)², stellt sich für Jugendliche dagegen Politik oft als etwas dar, das Lichtjahre von ihrem alltäglichen Leben entfernt ist, etwas, das unreal wie eine Soap Opera über die Mattscheibe flimmert. Politik verstehen sie als etwas, das nichts mit der eigenen Lebensrealität zu tun hat, sondern eine Sache ist, die andere, »wichtige Menschen« machen.

Seit nunmehr zwei Jahrzehnten ist die pädagogische Debatte von der Annahme der Politikverdrossenheit junger Menschen geprägt (vgl. Pfaff 2006: 14). Die Defizit-Hypothese, die der Jugend mangelndes oder geringes Interesse an politischen Themen und damit am demokratischen Gemeinwesen bescheinigt, scheint als eine Art Selbstläufer immer wieder die Runde durch den wissenschaftlichen Publikationszirkus zu machen. Dabei wäre es sinnvoller zu fragen, ob adäquate Angebote für Kinder und Jugendliche vorhanden sind, die ihnen politisches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft näher bringen, und die damit zu einem Verständnis von Politik beitragen, das über jenes, welches man im Fernsehen zu sehen bekommt, hinausreicht.

»Kinder und Jugendliche stärken demokratische Netzwerke« betitelt sich dagegen keck eine Selbstdarstellungsbroschüre³ von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* (SOR-SMC)⁴. SOR-SMC bezeichnet sich als Schulnetzwerk, das in den vergangenen 15 Jahren immens gewachsen ist. Mittlerweile nennen sich rund 800 Schulen⁵ in der Bundesrepublik eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Da das Projekt vor Ort an den Schulen hauptsächlich von Schüler/innen getragen wird, scheint es hier durchaus ein Interesse von Seiten der Jugend an politischer Partizipation zu geben. Damit steht das Angebot von SOR-SMC gegen den Trend der in der öffentlichen Meinung konstatierten Politikverdrossenheit. In besagter Broschüre werden bis zum kommenden Jahr mehr als

¹ Schülerin, 18 Jahre in einer Gruppendiskussion.

² Die aktuelle Shellstudie 2010 kommt zum Schluss, dass Jugend trotz der Politikverdrossenheit engagiert ist (vgl. Albert 2010).

³ Vgl. Broschüre von *Schule ohne Rassismus* »Kinder und Jugendliche stärken demokratische Netzwerke« (2006).

⁴ Im Folgenden werden die Schreibweisen *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, SOR-SMC und *Schule ohne Rassismus* äquivalent benutzt, um eine bessere Lesbarkeit des Berichts zu gewährleisten. Steht *Schule ohne Rassismus* oder *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in kursiver Schrift, wird explizit auf das Projekt verwiesen, steht es in nicht-kursiver Schrift, wird eine konkrete Schule benannt, die den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* trägt.

⁵ Stand 20.11.2010.

1000 Schulen vorhergesagt, die sich eine Schule ohne Rassismus nennen werden. Damit würde sich die Anzahl gegenüber 2008 verdoppeln.

Die Macher/innen des Projekts gehen davon aus, dass sich die meisten Kinder und Jugendlichen gegen Rassismus und für Demokratie einsetzen wollten. Man müsse ihnen nur die Möglichkeit dazu geben und sie dabei unterstützen. Dieser Bericht geht der Frage nach, wie sich Schüler/innen an Schulen im Rahmen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* engagieren, was sie konkret machen und welche Ziele sie anstreben. Er ist das Ergebnis einer ersten Feldbegehung eines Projekts, das seit nunmehr 15 Jahren erfolgreich entgegen dem Trend zu wachsen scheint und an dem sich immer mehr Kinder und Jugendliche beteiligen.

Ziel der Publikation ist es, eine möglichst genaue Beschreibung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu erreichen. Die Datenerhebung wurde mit finanzieller Unterstützung von der Max-Träger-Stiftung durchgeführt, sowie von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt. Beiden Institutionen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank ausdrücken. Der Bericht fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen und liefert eine Grundlage für eine weiterführende Erforschung von SOR-SMC.

Für den Bericht wurden Daten von der Koordinationsebene und von aktiven Akteuren/innen an der Schule erhoben. Dazu gehörten Experten/innen-Interviews mit Mitarbeiter/innen der Landeskoordinationen in Berlin und Brandenburg sowie der Bundeskoordination, die Auswertung von Publikationen und der Webseite, die von der Bundeskoordination herausgegeben und betreut werden. Zudem wurden Berichte aus Schulen, die an die Bundeskoordination geschickt wurden, ausgewertet und leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Schüler/innen an vier Schulen – jeweils zwei Schulen in Berlin und Brandenburg – geführt.

Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut:

Zunächst wird *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* aus Perspektive der Mitarbeiter/innen in der Landes- und der Bundeskoordination beschrieben (Kapitel 3). Für sie ist das Projekt ein zivilgesellschaftlicher Interventionsansatz zur Verankerung demokratischer Praxen an der Schule. Einen Eingriff durch die organisierte Zivilgesellschaft halten sie für notwendig, weil die Schule aus ihrer Perspektive zu oft den eigenen Anforderungen – demokratisches Lernen zu ermöglichen – nicht genügt. Aus diesem Defizit erwächst die Notwendigkeit eine Struktur zu schaffen, die Personen im demokratischen Handeln an Schulen unterstützt. Im Fokus der interviewten Mitarbeiter/innen der Landes- und Bundeskoordination sind Schüler/innen aber auch Lehrer/innen, die im Sinne des Selbst-

verständnisses von SOR-SMC aktiv sein wollen. Sie sollen durch die SOR-SMC die Möglichkeit haben, ihr Engagement in einen breiteren Kontext einzubetten. Durch die Teilnahme an *Schule ohne Rassismus* werden die Aktivitäten von Schüler/innen gegen Rassismus und für Demokratie an den Schulen legitimiert und wird gleichzeitig den aktiven Akteuren/innen ein Netzwerk an kompetenten Partner/innen zur Verfügung gestellt.

Wie dieses Angebot an den Schulen angenommen wird, wird im darauffolgenden Kapitel (4) beschrieben. Anhand von vier Fallbeispielen wird veranschaulicht, aus welchen Beweggründen sich Schüler/innen und Lehrer/innen dazu entschließen, *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an ihren Schulen umzusetzen, und sich an diesem Projekt zu beteiligen. Zunächst werden die Schulen und die Interviewpartner/innen vorgestellt und beschrieben. Danach wird aufgezeigt, was aus ihrer Perspektive *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist. Dabei wird das Verhältnis der Akteur/innen zur Koordinationsebene ebenso beleuchtet, wie das Verhältnis der aktiven Akteur/innen zum Rest der Lernenden und Lehrenden an ihrer Schule.

In einem weiteren Kapitel (5) werden die beiden Perspektiven zusammengeführt und die Besonderheiten von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* herausgearbeitet. SOR-SMC ist als ein zivilgesellschaftlicher Interventionsansatz zu verstehen, der dazu führt, dass sich an den Schulen in der Hauptsache Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen, zusammenfinden um entsprechend lokaler Bedingungen und dem Selbstverständnis von SOR-SMC eine Praxis entwickeln und dabei lernen. Sie bilden dazu Arbeitsgemeinschaften, finden sich im Projektunterricht zusammen oder organisieren eine Projektwoche, sie bilden *Communities of Practice* (vgl. Wenger 1998), die von einem zivilgesellschaftlichen Netzwerk unterstützt und beraten werden.

Schule ohne Rassismus bestärkt diese Prozesse innerhalb von Schulen, in dem es Akteure/innen, die sich gegen Rassismus und Diskriminierung und für Demokratie einsetzen, moralisch, mit Know How und mit materiellen Ressourcen beisteht. Schüler/innen und Lehrer/innen werden unterstützt, an ihren Schulen Angebote für eine demokratische und diskriminierungsfreie Kultur zu etablieren, die unterrichts- und klassenübergreifend zum Tragen kommen. Es ist eine pädagogische Intervention, die selbstgesteuerte Lernprozesse anstoßen und begleiten will.

Damit soll das Projekt zur Demokratisierung von Schule beitragen. Der demokratische Ansatz orientiert sich an einem partizipativen und egalitären Demokratieverständnis, bei dem alle Formen von Diskriminierung thematisiert und bekämpft werden soll.

Am Ende des Kapitels werden Anschlussstellen für eine weitere wissenschaftliche Begleitforschung ausgelotet. Aus bildungspolitischer Perspektive ist es – knapp zehn Jahre nach Einführung der Programme Xenos, Civitas und Entimon⁶ – zwingend notwendig, dass die wissenschaftliche Evaluation von Projekten, die die demokratische Kultur bei Kindern und Jugendlichen stärken, intensiviert wird. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, die Bemühungen qualitativer Forschung zu verstärken um neue theoretische Erkenntnisse über demokratisches Handeln zu entwickeln und die Grundlage einer sinnvollen Evaluation sicherzustellen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist deswegen ein wichtiges Projekt, da es eines der wenigen ist, das seit 15 Jahren kontinuierlich im Bereich demokratischer Bildung und pädagogischer Prävention gegen Rassismus und Rechtsextremismus arbeitet.

⁶ Entimon und Civitas existierten von 2001 bis 2006 und wurden 2007 durch das Bundesprogramm »Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« abgelöst. Das Bundesprogramm »Xenos – Integration und Vielfalt« wird als Teil des nationalen Integrationsplan der Bundesregierung vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales fortgeführt. Inzwischen wurden die Programme Civitas und Entimon evaluiert.

2 Anlage der Untersuchung

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist ein bundesweites Projekt, das in seiner Projektstruktur aus einer Bundeskoordination und 15 Landeskoordinationsstellen in 14 Bundesländern besteht⁷. Es gibt in allen Bundesländern SOR-SMC Schulen. Das Projekt fand seinen Ursprung 1988 in Belgien. *School zonder Racisme* entsteht damals als direkte Reaktion auf die ersten Wahlerfolge des rechtspopulistischen und rassistischen Vlaams Blok. Der Kern der Idee: Schüler/innen und Lehrer/innen zeigen Flagge und positionieren sich in der Debatte um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, in dem sie ihre Schule zu einer Schule ohne Rassismus erklären. 1992 gründet sich in den Niederlanden ein erster Ableger, 1995 gibt es erstmals in der Bundesrepublik Deutschland eine Schule ohne Rassismus. 2000/2001 wird in Deutschland der Projekttitel erweitert. Fortan heißt es hier *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Als *School zonder Racisme*, *Escuela sin Racismo* oder *Ecole sans Racisme* existiert das Projekt neben Belgien, den Niederlanden und Deutschland noch in Österreich und Spanien. Eine gemeinsame Dachorganisation gibt es bisher nicht. Das liegt daran, dass *Schule ohne Rassismus* nicht als Organisation über die Grenzen Belgiens hinauswuchs, sondern lediglich die Idee in den verschiedenen Ländern aufgegriffen und im jeweiligen nationalen Kontext zu Projekten entwickelt wurde.

In der Bundesrepublik Deutschland tragen mittlerweile rund 800 Schulen den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. An diesen Schulen haben mindestens 70 Prozent der Lehrenden und Lernenden der Schule das Selbstverständnis von SOR-SMC unterschrieben. Anschließend hat sich die Schule einen Paten/in gesucht und einen Aufnahmeantrag an die Bundeskoordination gestellt. Die Bundeskoordination hat die Aufnahme bestätigt und bei der Titelverleihung hat ein/e Vertreter/in der Bundes- oder Landeskoordination das Metallschild mit dem Schriftzug *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* überreicht. Die Anzahl der Schulen, die den Titel tragen, ist in den vergangenen fünf Jahren um über 300 Prozent gewachsen und für 2011 erwartet die Bundeskoordination die tausendste Schule im Netzwerk⁸.

Der Träger von SOR-SMC in Deutschland ist der neuerdings in Berlin ansässige Verein Aktion Courage e.V.⁹, wo die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ebenfalls ihren Sitz hat. Neben der Bundeskoordination und den Landeskoordinationsstellen gibt es bei SOR-SMC Deutschland als weitere Akteure/innen die Paten/innen, die sich die Schulen suchen, um

⁷ Die Differenz kommt dadurch zustande, dass es in Bayern eine Landeskoordination Süd und eine Landeskoordination Nord gibt (Stand 04.01.2011).

⁸ Vgl. www.schule-ohne-rassismus.org (letzter Zugriff 20.11.2010).

⁹ Bis Ende 2010 hatte der Verein seinen Sitz in Bonn.

Unterstützung bei ihren Aktivitäten gegen Rassismus und Rechtsextremismus von prominenter Seite zu erhalten¹⁰. Außerdem gibt es Kooperationspartner/innen, die auf der Internetseite aufgeführt werden¹¹ und die ebenfalls die aktiven Akteuren/innen an den Schulen unterstützen sollen.

Im »Startinfo«¹² von SOR-SMC Deutschland werden die Voraussetzungen beschrieben, um Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage zu werden. Damit eine Schule den Titel erhält, müssen von allen Schüler/innen, Lehrer/innen und sonstigen an der Schule arbeitenden Menschen mindestens 70 Prozent das Selbstverständnis von SOR-SMC unterzeichnen. Jede/r Unterzeichner/in verpflichtet sich,

- sich dafür einzusetzen, dass an seiner/ihrer Schule durch Projekte, Aktivitäten und Initiativen Diskriminierung, insbesondere Rassismus, langfristig etwas entgegengesetzt wird;
- sich im Falle von sich konkret ereignender Diskriminierung oder Gewalt an seiner/ihrer Schule zu intervenieren, mit dem Ziel, zu einer offenen Auseinandersetzung über das Problem beizutragen und eine Lösung auf der Basis der gegenseitigen Achtung zu finden;
- an seiner/ihrer Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierung durchzuführen¹³.

Hat eine Schule das Quorum von 70 Prozent erreicht, übergibt sie die Unterschriften mit einem Aufnahmeantrag der Bundeskoordination und erhält im Gegenzug den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Der Titel wird im Rahmen einer von der Schule selbst organisierten Titelverleihung durch die Bundes- oder Landeskoordination überreicht. An der Schule wird während der Titelverleihung eine Metalltafel angebracht, auf der das Logo von SOR-SMC eingraviert ist.



Abb. : Logo von SOR-SMC

Anschließend ist die Schule eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Außer der Anforderung an die Schulen, das notwendige Quorum von 70 Prozent an schriftlicher Zustimmung für das Selbstverständnis zu erbringen, gibt es keine weiteren Teilnahmekriterien. Von der Bundeskoordination

¹⁰ Jede Schule sucht sich eine/n Paten/in. Diese sind in der Regel prominente Politiker/innen, Schauspieler/innen oder bekannte Sportler/innen. Diese sollen die Schulen bei ihrem Engagement für SOR-SMC moralisch und praktisch unterstützen.

¹¹ Eine Liste der Kooperationspartner/innen findet sich auf: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/partner.html> (letzter Zugriff: 30.10.2010).

¹² Vgl. <http://www.schule-ohne-rassismus.org/start-infos.html> (letzter Zugriff: 30.10.2010).

¹³ Vgl. Unterschriftenliste von SOR-SMC im Start-Info.

kommt lediglich die Aufforderung, entsprechend Punkt drei des Selbstverständnisses, jährlich einen Bericht über die »Aktivitäten an eurer Schule zu schicken«¹⁴. Im Startinfo wird angemerkt, dass die Schule (bzw. die Schüler/innen und Lehrer/innen) nun Teil eines Netzwerkes ist¹⁵. Worin sich das Netzwerk konkretisiert wird nicht weiter spezifiziert.

Es stellt sich somit die Frage, was es für eine Schule bedeutet, wenn die Mehrheit der Lehrenden, Lernenden und weiteren Arbeitnehmer/innen dem Selbstverständnis von SOR-SMC zustimmen und die Schule damit Mitglied des Netzwerkes wird. Welche Prozesse werden dadurch ausgelöst? Was für Aktivitäten entwickeln sich an den Schulen und darüber hinaus? Wer sind die Akteure/innen der Aktivitäten? Welche Formen der Kooperation entstehen sowohl innerhalb der Schulen als auch über die Schulen hinweg? Welche Formen des Lernens lassen sich dabei beobachten?

2.1 Exploration des Projekts

Ziel der Feldstudie ist es, das Projekt zu skizzieren und seine Eigenschaften und Konfiguration mit Blick auf die Auswirkungen auf die Aktiven an den beteiligten Schulen herauszuarbeiten. Ausgangspunkt des Datenerhebungsprozesses bilden Experten/inneninterviews mit drei Mitarbeiter/innen der Bundes- und von zwei Landeskoordinationsstellen in Berlin und Brandenburg, sowie Publikationen aus dem Projekt¹⁶.

Es geht darum zu klären, in wie weit die sehr allgemeine Frage »was bringt's?«¹⁷, durch eine systematische Erfassung des Projekts konkretisiert werden kann. Die Schwierigkeiten liegen dabei, wie bei einer Vielzahl von Forschungsarbeiten im Feld der politischen Bildung, darin, dass es bei Maßnahmen der politischen Bildung in der Regel nicht möglich ist, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge so eindeutig nachzuweisen, wie in künstlich hergestellten Laborsituationen. Die Evaluation von politischen Bildungsprojekten bedarf daher einer methodologischen Herangehensweise die es ermöglicht, die pädagogisch relevanten Tendenzen und Prozesse zu beschreiben und offenzulegen, um daraus den Effekt einer Maßnahme rekonstruieren zu können und die nicht versucht, einen messbaren Kausalzusammenhang zwischen Maßnahme und Wirkung herzustellen

¹⁴ Vgl. »zehn Schritte« (auf dem Weg zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*): <http://www.schule-ohne-rassismus.org/zehn-schritte.html> (30.10.2010).

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Zu den berücksichtigten Publikationen zählen die veröffentlichten Themenhefte, die Broschüre »Kinder und Jugendliche stärken demokratische Netzwerke«, die Handbücher Grund- und Sekundarstufe, sowie die Ausgaben der Zeitung Q-Rage von 2005-2007 und die Website www.schule-ohne-rassismus.org.

¹⁷ Diese Frage wurde von der Leitung der Bundeskoordination in einem vorbereitenden Gespräch zu der vorliegenden explorativen Studie aufgeworfen. Es war ihr Anliegen, ein wissenschaftlich fundiertes Feed Back über die eigene Arbeit zu erhalten, die die Rahmenbedingungen und die projektspezifischen Besonderheiten berücksichtigt.

(Stöss 2003/Lynen von Berg 2003/Scherr 2003).

2.2 *Grounded Theory als Grundlage des Erhebungs- und Auswertungsprozesses*

Die Ausgangslage dieses Forschungsberichts war der Wunsch der Bundeskoordination, mehr über die Rezeption und die Verarbeitung des Angebots, dass *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in deutschen Regelschulen unterbreitet, zu erfahren, um daraus Konsequenzen für die eigene Praxis ziehen zu können. Der Wunsch zu wissen, ob die Arbeit von SOR-SMC in irgendeiner Form an Schulen zu Aktivitäten führt, die zur Eindämmung von Rassismus und Diskriminierung beitragen, und ob sich Schüler/innen durch diese Aktivitäten demokratische Werte aneignen, partizipieren und sich einmischen, stellt die leitende Ausgangsfrage dieser Untersuchung dar, auf deren Grundlage in dieser Expertise das Projekt betrachtet wird.

Der Fokus dieses Berichts richtet sich darauf zu erfassen, welche Vorstellungen die »Macher/innen« des Projekts auf der Koordinationsebene haben und wie das Projekt an den Schulen ankommt, welche Akteure/innen es erreicht und wie diese das Projekt erleben und deuten.

Die Daten sind 2007 in einem Zeitraum von sechs Monaten erhoben und ausgewertet worden. Sie wurden entsprechend der Forschungsstrategie, wie sie von Glaser und Strauss (1998) in der Grounded Theory entwickelt wurden, gesammelt und verarbeitet. Grounded Theory wurde als Forschungsstrategie gewählt, weil sie einen forschungspraktischen Rahmen, der eine kontrollierte Datenerhebung ermöglicht (vgl. Lynen von Berg 2004: 21) und eine Strategie im Umgang mit dem empirischen Feld bietet, bei dem die notwendige Offenheit an die strukturellen und lokalen Gegebenheiten gewährleistet ist. Das Verfahren der Grounded Theory ermöglicht eine »nah an der Wirklichkeit des Projektalltags und den lokalen Bedingungen orientierte Einschätzung und verhindert eine vorschnelle Beurteilung anhand praxisferner externer Kriterien« (ebd.: 22).

Bei der Forschung nach der Grounded Theory steht die »Entdeckung von Theorie« im Vordergrund (Vgl. Glaser/Strauss 1998). Die Theorie entsteht induktiv aus der Untersuchung des empirischen Gegenstands. Im Gegensatz zu einem hypothetisch deduktiven Paradigma postulieren die Vertreter/innen der Grounded Theory das Primat der Daten. Theoreme werden aus dem Datenmaterial gewonnen. Datensammlung, Auswertung und Theoretisierung stehen in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang. Die Datenauswertung und -analyse ist in bei der Grounded Theory triadisch und zirkulär konzipiert. Schlussfolgerungen finden durch den permanenten Abgleich der generierten

Daten mit den Ideen der Forschenden und der Gewinnung weiterer Daten statt. Datengewinnung und Datenanalyse werden nicht separat vollzogen, sondern es handelt sich um einen zusammenhängenden Forschungsprozess, bei dem Datengewinnung und -analyse reflexiv zueinander stehen. Forschung ist im Sinne der Grounded Theory ein Prozess, der durch eine intensive Wechselbeziehung zwischen Forschenden und dem Forschungsfeld besteht und in dessen Zentrum das Forschungsthema steht. Im kontrollierten Vollzug dieser Beziehung entstehen Kategorien, relevante Abstraktionen dessen, was der/die Forscher/in im Forschungsfeld beobachtet. Diese Abstraktionen versucht der/die Forscher/in im Verlauf des Prozesses mit Eigenschaften zu fundierten Kategorien zu verdichten. Verdichtung geschieht mittels komparativer Analyse vergleichbarer Datenmengen, aus denen die Kategorien und ihre Eigenschaften generiert werden. Beziehungen zwischen Eigenschaften und Kategorien führen zu Hypothesen. Diese bilden den Kern der in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial entstehenden Theorie.

Glaser/Strauss betonen, dass Hypothesen im empirischen Material zu verankern sind. Es geht nicht darum, »genug Material anzuhäufen, um den Beweis führen zu können« (Glaser/Strauss 1998: 49). Hypothesen können auch aus dem Feld »in vivo« (ebd.) entdeckt werden. Entscheidend ist, dass die einzelnen Niveaus einer Theorie so gut wie möglich aufeinander bezogen werden. Es ist möglich, theoretische Hypothesen zu integrieren. Bereits existierende Theorien dürfen dabei nicht dem Prozess der Datenerhebung übergestülpt werden, sondern werden mit den erhobenen Daten in ein Verhältnis gesetzt. Der Prozess wird vielmehr durch die im Entstehen begriffene Theorie strukturiert. »Grounded Theory ist kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen« (ebd.: 41), in diesem Verständnis ist Theoriebildung niemals vollständig, sondern immer im Prozess und offen für Ergänzung oder Modifikation.

Der Verzicht auf die Aufstellung von Kriterien und Hypothesen für den Forschungsprozess vermeidet die Vorabklassifikation des Feldes und damit die Vorwegnahme der Resultate im Forschungsdesign. Dies ist im vorliegenden Fall notwendig, da nur eine offene Herangehensweise die Beschreibung der Struktur eines Feldes ermöglicht, das bisher noch nicht systematisch erfasst worden ist. Die Gegenstandsbezogenheit der Grounded Theory stellt sicher, dass bei der »Beurteilung von Abläufen, Produkten und Entwicklungen die Normen und Werte der Beteiligengruppen« (Lynen von Berg 2004: 22) berücksichtigt und in die Datenerhebung einbezogen werden. Dies ist wichtig, weil bei Maßnahmen der politischen Bildung der »immanente Bezugspunkt, der dem jeweiligen Arbeitshandeln« (ebd.) zugrunde liegt, eine wichtige Rolle spielt. Die Evaluation oder wissenschaftliche Untersuchung eines Projektes der politischen Bildung kann nur dann dem Gegenstand gerecht werden,

wenn es dessen normativen Hintergrund erschließt. Da es in einer pluralistischen Gesellschaft zumeist verschiedene Interpretationen, Meinungen und Vorstellungen zu den verschiedenen gesellschaftlichen Themenfeldern gibt, die zu unterschiedlichen politischen und pädagogischen Einschätzungen führen, kann die externe Begutachtung eines Projekts fehlschlagen, wenn man falsche Maßstäbe anlegt. Dies gilt insbesondere für Themen, die wie Rassismus und Rechtsextremismus gesellschaftlich umstritten sind. Hier gibt es mittlerweile eine kaum überschaubare Fülle von empirischen Studien und theoretischen Analysen über Ursachen und Erscheinungsformen, die wiederum zu einer »unübersichtlichen Pluralität« (Hormel/Scherr 2005: 33) von praktischen pädagogischen Maßnahmen und Konzepten geführt hat, die neben- und gegeneinander stehen und kaum noch zu fassen sind.

2.3 Form und Verlauf der Datenerhebung

Der Prozess der Datenerhebung lässt sich in drei Schritte einteilen. Im ersten Schritt wurden Interviewdaten mit Mitgliedern der Bundes- und Landeskoordination Berlin und Brandenburg erhoben und Publikationen von SOR-SMC ausgewertet. Diese Daten ermöglichen einen ersten Überblick über das Forschungsfeld bilden den Ausgangspunkt der Expertise zu SOR-SMC. Die Experten/innen-Interviews sollten Daten über die Arbeitsweise der Bundes- und Landeskoordination und Erkenntnisse über Prozesse an den Schulen liefern.

In einem zweiten Schritt wurden Memos zu Berichten erstellt, die seit 2005 von Schulen aus Berlin und Brandenburg an die Bundeskoordination geschickt wurden. Die Berichte wurden mit der Erwartung ausgewertet, weitere Anhaltspunkte über das Ausmaß der Aktivitäten und der Ausformung des Projekts an den Schulen zu erhalten.

Im dritten Schritt wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews an vier Schulen in Berlin und Brandenburg geführt sowie die Strukturdaten der Schulen, an denen die Interviews durchgeführt wurden, zusammengetragen. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und ausgewertet.

2.3.1 Experten/innen-Interviews und Publikationen des Projekts

Für diesen Bericht wurden mit insgesamt drei Mitarbeiter/innen aus der Bundes- und Landeskoordination Interviews geführt. Orientierung für den Leitfaden waren die Arbeitskategorien, aus denen ich heraus Fragen entwickelte (vgl. Hopf 2004). Die Interviews hatten eine Länge von 1:15 Stunden, 1:30 Stunden und 3:15 Stunden und liegen vollständig transkribiert vor. Bei der Interpretation der Interviewdaten geht es nicht um die Herausarbeitung latenter Sinnstrukturen, um die

Organisation der Sprache (Flick 2005: 252 ff), sondern um die Ebene der manifesten Aussagen, wie sie in der qualitativen Inhaltsanalyse (Vgl. Gläser/Laudel 2004; Mayring 2000), berücksichtigt werden¹⁸.

Ergänzend zu den Interviewdaten lagen mir Publikationen aus dem Projekt vor. Während die Interviews mit den Experten/innen systematisch mit MaxQDA ausgewertet wurden, sind die Publikationen nur ergänzend und nicht systematisch ausgewertet für diesen Bericht herangezogen worden. Sie dienen zur Ergänzung der Aussagen der Mitarbeiter/innen der Projektkoordination und hier insbesondere der Aussagen, bei denen es um die Ansprache der aktiven Akteure/innen an der Schule geht.

2.3.2 Datenerhebung an Schulen

Bei der Datenerhebung über die Entfaltung des Projekts an den Schulen wertete ich zunächst schriftliche Berichte aus, die von Schulen aus Berlin und Brandenburg an die Bundeskoordination geschickt worden waren. Die Bundeskoordination fordert die Schulen auf, einmal im Jahr über ihre Aktivitäten zu berichten. Für diese Berichte gibt es von der Bundeskoordination keine Vorgaben, was Umfang und Form anbelangt. SOR-SMC kennt kein Regelwerk für das Berichtswesen, sie sind Teil der Selbstverpflichtung und hier in Punkt drei des Selbstverständnisses festgehalten.

Die Untersuchung der Zusendungen an die Bundeskoordination gewährte einen Einblick in die Aktivitäten an den Schulen. Dieser ist allerdings fragmentarisch, da die Schulen unregelmäßig Berichte senden. Es wurden Berichte ausgewertet, die der Bundeskoordination seit 2005 zugeschickt wurden und die bis zum 18. April 2007 bei der Bundeskoordination in Berlin vorlagen. Sie waren in der Form und von den Themen her sehr verschieden. Die Berichte wurden hinsichtlich ihrer Aussagen über die Art der Aktivitäten, ihre Beziehung zum Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* und ihre normative Ausrichtung ausgewertet.

Am Ende des Datenerhebungsprozesses steht die Durchführung von Gruppeninterviews (vgl. Lamnek 2005) mit aktiven Schüler/innen an Schulen. Die Entscheidung, Gruppeninterviews zu führen, resultiert aus den vorherigen Erhebungsschritten. Da sich die Berichte oft auf die Dokumentation von Projekttagen beschränkten, lieferten sie wenige Informationen über die konkrete alltägliche Situation. Aus diesem Grund entschloss ich mich, nach Auswertung der Berichte noch zusätzlich Gruppeninterviews an vier Schulen zu führen. Die Grundlage der Entscheidung für leitfadengestützte

¹⁸ Aus diesem Grund wurden bei der Transkription der Interviews auf die Anwendung von phonetischen Transkriptionsregeln verzichtet.

Gruppeninterviews ergab sich aus der Auswertung der Experten/inneninterviews und der Berichte, bei der deutlich wurde, dass es an SOR-Schulen häufig eine Gruppe von Aktiven gibt, die die Aktivitäten im Rahmen von *Schule ohne Rassismus* organisieren.

An vier Schulen wurden Gruppeninterviews durchgeführt, an denen insgesamt zwölf Personen, darunter auch eine Lehrerin¹⁹, teilnahmen. Die Auswahl beschränkt sich auf jeweils zwei staatliche Regelschulen der Sekundarstufe II in Berlin und Brandenburg. Dabei wurde in beiden Bundesländern je eine Schule im Sample berücksichtigt, die erst seit kurzer Zeit SOR-SMC Schule ist und eine Schule, die den Titel schon seit längerer Zeit inne hat (mindestens fünf Jahre). Durch diese Auswahl sollte die zeitliche Dimension des Forschungsfeldes Berücksichtigung finden (Böhm 2004: S. 476). Die Orientierung an der Sekundarstufe II resultierte ebenso aus den Erkenntnissen der vorhergehenden Erhebungsschritten. Dabei wurde deutlich, dass das Projekt hauptsächlich von Schüler/innen der Sekundarstufe II angenommen wird²⁰.

Die Gruppeninterviews wurden mit einem Leitfaden geführt und aufgezeichnet. Zusätzlich zu den aufgezeichneten Interviews wurden die Schüler/innen zu allgemeinen Daten befragt (Schüler/innenzahl, Lehrer/innenzahl). Die Interviews wurden vollständig transkribiert.

Durch die Untersuchung an den Schulen und auf der Ebene der Landes- und Bundeskoordination finden sich in diesem Bericht zwei Perspektiven wieder: Die der Mitarbeiter/innen (Experten/inneninterview, Projektpublikationen), sowie die aktiver Akteure/innen an den Schulen, die den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* tragen (Gruppeninterviews an vier Schulen, Berichte aus den Schulen).

3 Was ist Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage?

In der Selbstdarstellung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wird das Projekt als »Beteiligungsangebot für junge Menschen«²¹ präsentiert, in dem sich Kinder und Jugendliche gegen Diskriminierung engagieren und für eine demokratische und pluralistische Gesellschaft einsetzen können. Der Titel deutet darauf hin, dass dabei das Engagement gegen Rassismus eine gewichtige Rolle spielt. Im

¹⁹ An der Böhm-Oberschule gehörte auch eine Lehrerin zur aktiven Gruppe. Daher beteiligte auch sie sich am Gruppeninterview.

²⁰ Das spiegelt sich auch in den Projektpublikationen der Bundeskoordination wider. So gibt es zwar neben dem Handbuch Sekundarstufe ein Handbuch Grundstufe, dieses richtet sich aber nach Aussagen der interviewten Experten/innen an die Lehrer/innen. Alle weiteren Veröffentlichungen sind so konzipiert, dass sie sich ebenfalls an ältere Schüler/innen richten.

²¹ Vgl. Vorwort der Broschüre »Kinder und Jugendliche stärken demokratische Netzwerke«; SOR-SMC 2006.

folgenden Kapitel wird das Projekt aus der Perspektive der Mitarbeiter/innen der Bundeskoordination und den Landeskoordinationsstellen Berlin und Brandenburg beschrieben.

3.1 Interviewpartner/innen

Interviewpartnerin 1 (TL) – Bundeskoordination

Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews in der Bundeskoordination von SOR-SMC seit etwa sieben Jahren ehrenamtlich tätig und leitet zudem die Landeskoordination Berlin. TL ist von Beruf Lehrerin. Das Interview fand in den Büroräumen von SOR-SMC statt. Dauer des Interviews 3:15 Stunden.

Die Bundeskoordination existiert in der jetzigen Form seit 2001. Sie ist in Berlin in den Räumen der GEW-Berlin (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) angesiedelt. Die Bundeskoordination repräsentiert das Projekt nach außen. Darüber hinaus werden von ihr Modellprojekte angeboten und das Bundesweite SOR-SMC Treffen organisiert.

Interview 2 (JH) – Landeskoordination Berlin

JH ist zum Zeitpunkt des Interviews ein Jahr Mitarbeiter in der Landeskoordination Berlin. Seit September 2006 unterstützt er zusätzlich auch die Bundeskoordination und damit TL. Der Interviewpartner ist von Beruf Soziologe und mit einer vollen und bezahlten Arbeitsstelle im Projekt tätig. Das Interview fand in privaten Wohnräumen statt. Das Interview dauerte 1:15 Stunden.

Die Landeskoordinationsstelle an der JH mitarbeitet ist Ansprechpartnerin für die Berliner Schulen. Sie wird vom Land Berlin finanziert. Zu ihren Aufgaben gehört vor allem Kommunikation und Beratung der Schulen, sowie das Verschicken von Infomaterial. Weiter vermittelt sie Kooperationspartner/innen an Schulen, organisiert Veranstaltungen und bietet Seminare an.

Interview 3 CG – Landeskoordination Brandenburg

CG ist als Landeskoordinatorin von Brandenburg tätig. Die Interviewpartnerin ist Politologin und zum Zeitpunkt des Interviews ehrenamtlich für SOR-SMC tätig. Den Posten hat sie insgesamt seit vier Jahren inne. Dabei gab es zu Beginn eine Finanzierung durch Civitas für die Landeskoordinationsstelle in Brandenburg. Die Förderung lief jedoch 2005 aus. Das Interview fand an ihrem Arbeitsplatz statt. CG arbeitet für die RAA (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V., Brandenburg).

Die RAA ist die Trägerorganisation der Landeskoordination in Brandenburg. Die RAA ist ein durch das Land Brandenburg finanzierter Verein, der Schulen bei Fragen der Integration und Bildung

unterstützt. Die Landeskoordination ist in die Struktur der RAA eingebettet und kann auch auf deren Ressourcen zurückgreifen.

3.2 »Ein Bottom-Up-Modell«

Die Aussagen der Mitarbeiter/innen, aber auch die Broschüren und die Texte zur Selbstdarstellung auf der Internetseite von SOR-SMC machen deutlich, dass das Ziel des Projekts die Aktivierung von Schüler/innen gegen Diskriminierung und Rassismus und für Courage ist.

Vom Selbstverständnis her ist die Prämisse, dass es ein Bottom Up Modell ist, das von unten, von der Breite der Basis, nämlich der Schüler kommt und von den Schülern auch getragen und auch mit Leben erfüllt wird. (JH - § 81)

Vornehmlich Schüler/innen sollen aktiv werden und bilden die Basis. Dabei sollen sie von »jeweiligen Landeskoordinationen bzw. der Bundeskoordination zu gewissen Teil, der Kooperationspartner« (JH - § 81) unterstützt werden. Die Mitarbeiter/innen betonen, dass *Schule ohne Rassismus* »ein Projekt zur Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen [ist], die von sich aus freiwillig sagen: ›ich will aktiv werden gegen all das« (TL - § 30).

Das Startinfo²², eine Art Anleitung um die eigene Schule zu einer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage zu machen, wendet sich direkt an Schüler/innen. Das Handbuch für die Sekundarstufe ist so konzipiert, dass es für »alle verständlich nachvollziehbar ist« (TL - § 169). Das Projekt will Schüler/innen ermutigen, an ihrer Schule ein »deutliches Zeichen gegen Gewalt und Diskriminierung« (Start-Info) zu setzen. Dabei schlägt das Startinfo vor, dass Zeichen zu setzen, in dem man die eigene Schule zu einer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage macht.

In den Lehrer/innen an den Schulen sehen die Interviewten neben den Schüler/innen den zweiten wichtigen Akteur/in von SOR-SMC: Sie sind aus Perspektive des Projekts die Partner/innen der Schüler/innen an den Schulen, die »auf jeden Fall mit dabei« (JH - § 81) sein sollten.

Es gibt an jeder Schule in Deutschland ein, zwei, drei total engagierte Kollegen, die egal, wenn sie bis oben voll sind mit Arbeit, sich da rein hängen und trotzdem eine AG machen und trotzdem zum 8. Mai eine Veranstaltung machen, zum Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus, oder zum 9. November. Also das gibt überall welche, die sich durch nichts abhalten lassen, etwas zu tun (TL - § 69)

²² <http://www.schule-ohne-rassismus.org/start-infos.html> (letzter Zugriff: 10.06.2010).

Die Bundeskoordination hält die Mitarbeit von Lehrkräften erforderlich, um eine langfristige und nachhaltige Verankerung des Projekts an den Schulen gewährleisten zu können. Da sie im Gegensatz zu Schüler/innen oft viele Jahre an einer Schule sind, stellen sie die Garanten für die Kontinuität einer Schule ohne Rassismus dar. Von den Lehrer/innen erhoffen sich die Mitarbeiter/innen daher das »dauerhafte Gelingen des Projekts« (JH - § 81). Sie bilden mit den engagierten Schüler/innen an den Schulen die Basis des Projekts. Schüler/innen und Lehrer/innen sollen gemeinsam bestimmen, wie sich das Projekt an ihrer Schule ausgestaltet, entwickelt und entfaltet. Die Bundeskoordination betont, dass SOR-SMC an den jeweiligen Schulen »selbstbestimmt in der Hand der Menschen, die an der Schule leben, lernen, arbeiten« (TL - § 220) sein soll.

Die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen sollen dabei zusammen arbeiten und sich auf Augenhöhe begegnen. Die Kooperation im Rahmen der Aktivitäten von SOR-SMC sehen die Koordinatoren/innen außerhalb des regulären Unterrichts. Sie soll den Charakter einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit annehmen, die, im Gegensatz zur sonstigen Organisation, nicht von oben nach unten organisiert wird, sondern von unten wächst. Es geht nicht darum, dass »die Schulleitung empfiehlt, die Kollegen raten und die Schüler es dann ausführen« müssen (JH - § 81) sondern um eine eigenständige Entwicklung von unten.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage will aus diesem Grund auch die »engagierten Kollegen/innen« unterstützen und unterscheidet in der Praxis nicht zwischen Anfragen von Schüler/innen und Lehrer/innen. Beide sollen die Möglichkeit haben mit dem Projekt ihr Engagement innerhalb der Schule zu stärken.

Mit der Verankerung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* sollen engagierte Schüler/innen und Lehrer/innen die Möglichkeit haben, ihre Aktivitäten gegen Rassismus und Diskriminierung zu legitimieren. Dabei geht die Bundeskoordination davon aus, dass es an den Regelschulen eher selten ist, dass ein solches Engagement durch Schulamt, Rektorat oder Lehrerkollegium unterstützt wird:

Die Hoffnung ist ja, dass in einer Schule, die sich selbst den Titel gegeben hat und sich verpflichtet hat, gegen Diskriminierung vorzugehen, dass dann so eine Kollegin sagen kann, also »Hallo liebes Kollegium, wir haben uns verpflichtet und ich bin jetzt bereit, da etwas zu tun, jetzt dürft ihr mir keine Steine in den Weg legen und ich erwarte, dass ihr was tut«. (TL - § 69)

Die Einverständniserklärung durch die Unterschrift unter die Prinzipien des Projekts soll die Aktiven

unterstützen. Die Befragten gehen nicht davon aus, dass die Unterschriftenaktion alleine bereits zu einem massenhaften Engagement im Sinne des Selbstverständnisses führt, sondern in der Bestätigung der Prinzipien durch eine Unterschriftenaktion sehen die Mitarbeiter/innen eine Möglichkeit für die Aktiven, sich für ihr Handeln von der Mehrheit eine Legitimation zu holen. Eine erfolgreiche Unterschriftensammlung heißt daher auch nicht, dass an der Schule Rassismus und Diskriminierung ausgemerzt sind, sondern stellt sicher, dass es an der Schule aktive Akteure/innen gibt, die in der Lage sind, die Mehrheit der Lehrenden und Lernenden zu überzeugen, unter das Selbstverständnis ihre Unterschrift zu setzen.

Die Interviewten der Landes- und Bundeskoordination begreifen das Projekt als Basisbewegung, die aus den Schulen heraus kommt, dort von aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen getragen und bestimmt wird. Sie bilden das Samenkorn von SOR-SMC an einer Schule, aus dem langfristig eine Kultur der Gewalt- und Diskriminierungsfreiheit erwachsen soll, die auch Auswirkungen auf die Demokratisierung der Schule insgesamt haben soll. Dabei gehen sie davon aus, dass zu Beginn zunächst eine Minderheit aktiv ist, die durch die Unterschriftensammlung einen Prozess an einer Schule initiieren kann, aus dem dann langfristig der Titel des Projekts *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* peu à peu Realität wird.

3.3 »Die Struktur soll ein Gerüst sein«

Um die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen an den Schulen zu unterstützen, gibt es jenseits des Schulgebäudes eine Struktur von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, die aus verschiedenen Säulen besteht. Eine zentrale Säule bildet die Landeskoordination. Die Landeskoordinationsstellen sind bei Kooperationspartnern/innen der Bundeskoordination angesiedelt. Diese Kooperationspartner/innen sind Organisationen, die in den Bereichen Menschenrechtsarbeit, Schulbildung und Antidiskriminierungsarbeit Erfahrung haben und die Kapazität aufweisen, in einem Bundesland die Koordinationsfunktion zu übernehmen. In Brandenburg ist die Landeskoordinationsstelle bei der RAA (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen) angesiedelt, in Bremen ist die Landeszentrale für politische Bildung Ansprechpartnerin für die Schulen, in Nord-Bayern die Jugendbildungsstätte Unterfranken und die Landeskoordination in Berlin ist direkt bei der Bundeskoordination angesiedelt. Der Bundeskoordination ist es dabei wichtig, dass es sich um einen Mix verschiedener Organisationen handelt, um eine Vielfalt politischer und pädagogischer Perspektiven innerhalb des Projekts zu gewährleisten. Die Landeskoordinationsstellen bilden

ein Gerüst, das in der Lage ist, genau die Menschen an einer Schule, die etwas tun wollen, zu unterstützen. Um die unterstützen zu können, müssen sie erstens Ansprechpartner

haben und die dürfen nicht nur an einem Ort in Deutschland sitzen, sondern die brauchen standortnahe Ansprechpartner. Deshalb war klar, dass es auf Bundesländerebene Ansprechpartner geben muss. (TL - § 45)

Die Landeskoordinationsstellen bilden die tragenden Pfeiler des Gerüsts. Hier sitzen kompetente Ansprechpartner/innen, die gewährleisten, dass das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* räumlich nahe an den aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen der rund 800 Mitgliedsschulen dran ist. Dadurch soll die Qualität der Beratung gesichert werden. Neben der Orientierung an räumlicher Nähe zu den Schulen spielte auch die föderale Struktur des deutschen Schulsystems eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung, Landeskoordinationsstellen einzurichten, da »ein Mensch, der nur die Schulen in Niedersachsen kennt, keine wirklich gute Beratung für eine Schule in Sachsen« (TL - § 45) machen kann.

Die Bundeskoordination in Berlin bildet den zentralen Dreh- und Angelpunkt des zivilgesellschaftlichen Netzwerkes. Sie verwaltet und koordiniert das Projekt, führt die Liste der Schulen, die zu SOR-SMC gehören, organisiert Treffen der Kooperationspartner/innen der Landeskoordinationsstellen und organisiert das jährlich stattfindende Bundestreffen für die Schulen. Sie verwaltet darüber hinaus die Internetseite, macht Öffentlichkeitsarbeit, führt verschiedene Pilotprojekte durch und veröffentlicht Bildungsmaterialien.

Zu den Bildungsmaterialien gehören zwei Handbücher (Grundstufe/Sekundarstufe), »die alle denkbaren Formen der Diskriminierung gleichrangig auflisten« (TL - § 179). Sie können von Schüler/innen und Lehrer/innen erworben werden und sollen der Vertiefung von Themen, die im Zusammenhang mit *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stehen, durch Selbststudium dienlich sein.

Das ist ein Instrument der Unterstützung der Schulen, der Schüler, der Lehrer. Das [Handbuch] für die Grundstufe ist natürlich eher für die Hand der Erwachsenen gedacht, aber das für die Sekundarstufe ist so konzipiert, dass es für alle in der Sekundarstufe verständlich nachvollziehbar ist, bis hin zu ganz konkreten Tipps für Unterrichtseinheiten. (TL - § 169)

Die Handbücher enthalten grundlegende Informationen über das Projekt und zu den Themen Fremdenfeindlichkeit (in dessen Kontext auch Rassismus behandelt wird), Diskriminierung, Rechtsextremismus, Islam, Antisemitismus und Rechtspopulismus. Im Themenblock *Was tun?* werden

Tipps zur Öffentlichkeitsarbeit und für pädagogische Planspiele gegeben. In den Hintergrundinfos werden Migration, Flucht und Asyl behandelt. Als Ergänzung zu den Handbüchern sind bisher sieben Themenhefte entstanden. Hier gibt es weitere Informationen zu Fragen, die nach Ansicht der Bundeskoordination für die Einwanderungsgesellschaft virulent sind. Dazu gehören die Themenhefte *Rechtsextremismus*, *Islam und ich* und *Sexuelle Orientierung*. Die Publikationen sollen den aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen Tipps und Tricks für ihre Alltagspraxis an der Schule liefern. Die Themen, zu denen Publikationen erstellt werden, orientieren sich an dem in der Bundeskoordination festgestellten Bedarf. So wurde im Rahmen der Produktion des Themenheftes *Sexuelle Orientierung* festgestellt, dass es »wenig Material für Kinder und Jugendliche« (TL - § 179) in diesem Bereich gibt. Die Handbücher und Broschüren behandeln Themen, die an der Realität von Kindern und Jugendlichen anknüpfen sollen und ihnen Wege aufzeigen sollen, wie sie gegen Diskriminierungsformen vorgehen können und sich für ein gleichberechtigtes demokratisches Zusammenleben einsetzen können. Rassismus wird dabei nur als eine Diskriminierungspraxis unter vielen dargestellt. In den Veröffentlichungen werden sowohl institutionelle als auch individuelle Formen der Diskriminierung thematisiert. Insgesamt dominieren in der Darstellung jedoch individuelle Ausprägungen der Diskriminierung.

Ein weiteres Angebot der Bundeskoordination sind die Pilotprojekte²³, wie die Schüler/innenzeitung *Q-Rage*, die seit 2005 einmal im Jahr erscheint und bundesweit über die Tageszeitung »die TAZ« und die SOR-SMC Schulen vertrieben wird. 2006 hat die Bundeskoordination in Bremen und Chemnitz das Projekt *Stadt ohne Rassismus*²⁴ als weiteres Pilotprojekt initiiert. Mit den Pilotprojekten will die Bundeskoordination beispielhaft Handlungsmöglichkeiten für Schüler/innen aufzeigen und Schüler/innen vermitteln, wie sie sich praktisch an demokratischen Meinungsbildungsprozessen beteiligen können. Im Konzept von Stadt ohne Rassismus heißt es:

Das Projekt bietet Schülerinnen und Schülern die einmalige Chance, Schritt für Schritt die Prinzipien und das Selbstverständnis von »Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage« auf ihre Kommune zu übertragen. Das heißt: sie sind dazu aufgefordert, das Schulgebäude zu verlassen und in ihrer Stadt und ihrem Stadtparlament für die Idee einer antirassistischen Agenda zu werben. (Konzept Stadt ohne Rassismus²⁵)

²³ Weitere Informationen zu den Pilotprojekten sind auf der Internetseite <http://www.schule-ohne-rassismus.org/projekte-aktionen.html> (letzter Zugriff 03.06.10) zu finden.

²⁴ Vgl. <http://www.schule-ohne-rassismus.org/stadt-ohne-rassismus.html> (letzter Zugriff 30.10.10).

²⁵ <http://www.schule-ohne-rassismus.org/konzept-stadt-ohne.html> (letzter Zugriff 30.10.10).

Den Schüler/innen sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie sich an der Schule und in der Gesellschaft einbringen und engagieren können. Dabei sollen sie lernen, sich zu vernetzen, mit Politiker/innen zu verhandeln und eine politische Agenda, die den Prinzipien des Projekts entspricht, umzusetzen. Die Pilotprojekte sollen zur Nachahmung anregen, was beim Projekt *Stadt ohne Rassismus* gelungen zu sein scheint. Nach dem Beginn in Bremen und Chemnitz haben sich an anderen Städten und Gemeinden Schulen aufgemacht, ebenfalls im kommunalen Raum zu agieren um eine Antidiskriminierungsagenda in den Städten und Landkreisen zu verankern.

Ein weiteres Element des Gerüsts sind Bundestreffen aktiver Schulen, die seit 2001 einmal im Jahr stattfinden. Auf den Treffen begegnen sich aktive Schüler/innen aus dem ganzen Bundesgebiet und tauschen Erfahrungen aus. An den Treffen beteiligen sich etwa 100-200 Schüler/innen. In Workshops werden zudem Themen, die mit *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu tun haben, behandelt. So fanden auf dem Bundestreffen 2007 in Goslar Workshops zu den Themen Theater, Homosexualität, Rechte Symbolik, Sport und *Schule ohne Rassismus*, Plakate, Q-Rage Online, Dokumentation des Treffens, Rap und regionale Vernetzung statt.

Ein wichtiger Pfeiler auf lokaler Ebene stellen die Paten/innen dar. Jede Schule muss sich nach erfolgreicher Durchführung der Unterschriftensammlung eine/n Paten/in aussuchen. Der/die Pate/in ist in der Regel bei der Titelverleihung anwesend und soll anschließend den aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen an der Schule zur Seite stehen.

Wir sagen als Landeskoordination und Bundeskoordination es sollte so sein, dass die Schulen sich Paten aussuchen, die ihnen langfristig und nachhaltig zur Seite stehen, so dass das nicht nur eine einmalige Aktion ist, wo die Paten dann einmal aufschlagen bei der Titelverleihung und dann nie wieder gesehen sind. Ein Pate soll jemand sein, der öffentlich ein Standing hat, öffentlich wirkt und so die Schule öffentlich bekannt [macht] mit diesem Projekt. (CG - § 254)

Aus der Perspektive der Koordination haben die Paten/innen²⁶ eine doppelte Funktion. Zum einen sollen sie die Aufmerksamkeit »der Medien auf die Schulen« (TL - § 136) von SOR-SMC lenken. Oft sind es die Paten/innen, die bei lokalen Medien das Interesse an einer Berichterstattung über eine Titelverleihung wecken, so dass die Präsenz des Paten, der Patin zu einer erhöhten Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das Anliegen der aktiven Schüler/innen an einer Schule führt. Die zweite Funktion

²⁶ Die Liste aller Paten/innen steht auf der Internetseite von Schule ohne Rassismus zur Verfügung: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/patenschaften.html> (letzter Zugriff 30.10.10).

der Paten/innen besteht darin, die aktiven Akteure/innen innerhalb einer Schule zu stärken. Sie sollen Bündnispartner/innen für die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen sein und sollen durch ihre Autorität zur Legitimation im Handeln im Zusammenhang von *Schule ohne Rassismus* an der Schule beitragen.

Das ist für die passiven eher zurückhaltenden Schüler und Lehrerinnen auch eine Motivation zu sagen, »also mein Gott, Z-Schauspieler/in ist jetzt hier und guck mal die steht jetzt vorne und so. Na ja gut, dann mach ich doch auch mal mit, nehme ich das doch auch mal ernster« oder »dann muss es doch ernst sein«. Dann ist es auch schick, also das hat einfach eine positive Funktion (TL – § 203)

Der/die Pate/in sollen die Aktiven an der Schule stärken. Die Projektkoordination nimmt an, dass es, trotz der 70-prozentigen Zustimmung zum Selbstverständnis, weiterhin ›Zurückhaltung‹ und ›Passivität‹ innerhalb der Schüler/innenschaft und des Lehrer/innenkollegiums gegenüber Aktivitäten gegen Diskriminierung gibt. Die Paten/innen sollen hier helfen, durch ihre Prominenz und ihr Ansehen die aktiven Schüler/innen zu stärken. Die Bundeskoordination geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass ein/e bekannte/r Pate/in viele Akteure/innen an der Schule »emotional mit dem Anliegen von Schule ohne Rassismus« (TL - § 203) verbindet und damit dem Projekt mehr Rückhalt gibt.

Welche Paten/in eine Schule auswählt bleibt der Schule überlassen. Dabei kommt es auch vor, dass keine prominenten Paten/innen gewählt werden. So hat eine Berliner Schule einen Apotheker zum Paten gewählt, weil er aus der Sicht der Schüler/innen einer der wenigen Mitbürger/innen im Bezirk ist, der eine schwarze Hautfarbe hat. Die Schüler/innen und Lehrer/innen der Saefkow-Gesamtschule²⁷, haben einen lokalen Bildungsträger gewählt. Auch in Brandenburg gehen Schulen diesen Weg.

Ein schönes Beispiel finde ich z.B. ne Schule in G-Gemeinde bei F-Stadt, die sich lokale Paten gesucht haben. Einen engagierten Bürger aus G-Stadt, der seit Jahren ein Projekt aus Äthiopien in Ostafrika unterstützt und auch in G-Stadt, wenn ich es richtig verstanden habe Literaturabende macht [...] Also wo ich den Eindruck hatte bei der Titelverleihung, da ist ein ganzer Kern von Personen die sich einsetzen für diese Themen und einfach auch ihr Leben schon immer so gestaltet haben, dass sie engagiert waren. (CG - § 254)

Optimal ist es aus Perspektive der Koordination, wenn ein/e Pate/in beides verbindet und sowohl einen Bekanntheitsgrad in der Öffentlichkeit hat, als auch Wissen und Kompetenzen im

²⁷ Die Schüler/innen der Saefkow-Gesamtschule wurden im Rahmen dieser Erhebung interviewt.

zivilgesellschaftlichen Engagement mitbringt und dieses Wissen und sein Können an die Schulen weitervermittelt. Ob und wie sich das Verhältnis zwischen den gewählten Paten/innen und der jeweiligen Schule entwickelt ist unterschiedlich. Die Bundeskoordination weist darauf hin, dass es Paten/innen gibt, die äußerst aktiv sind und die Schule regelmäßig besuchen und unterstützen. Daneben gibt es aber auch Beispiele, bei denen der Kontakt abbricht, die Paten/innen kein Interesse zeigen oder aus anderen Gründen der Kontakt nicht kontinuierlich bestehen bleibt.

Durch das angebrochene Zeitalter von Web 2.0 gewinnt auch die Webseite von *Schule ohne Rassismus* zunehmend an Bedeutung. In den vergangenen Jahren versucht die Bundeskoordination verstärkt Initiativen und Ideen, die von SOR-SMC Schulen kommen, auf der Webseite zu präsentieren und damit die Internetseite verstärkt zu den Mitgliedsschulen hin zu öffnen.

SOR-SMC ist ein zivilgesellschaftliches Projekt, das »Menschen an einer Schule, die etwas tun wollen« (TL - § 45) ihre Kompetenzen und Fähigkeiten im Engagement gegen Diskriminierung und für eine partizipative Demokratie zur Verfügung stellen will. Dabei besteht das Projekt aus einem Netz ganz unterschiedlichen Organisationen wie der RAA Brandenburg, der Landeszentrale für Politische Bildung oder der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Organisatorisch gliedert sich das Projekt in eine Bundeskoordination und 16 Landeskoordinationsstellen auf. Allen Partner/innen ist gemeinsam, dass sie sich über viele Jahre oder Jahrzehnte hinweg in den Bereichen Demokratie-, Menschenrechts- und Antidiskriminierungsarbeit profiliert haben und zudem einen reichen Erfahrungsschatz in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen und der Institution Schule haben. Gemeinsam bilden sie ein zivilgesellschaftliches Netzwerk, das Schüler/innen und Lehrer/innen, die sich im Sinne des Selbstverständnisses engagieren wollen, seine Kompetenzen zur Verfügung stellt. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* unterstützt damit junge Menschen bei ihren zumeist ersten Schritten ihres Engagements für die demokratische Einwanderungsgesellschaft und will damit einen Rahmen geben »in dem sie bereits in frühen Jahren bürgerschaftliches Engagement entwickeln und einstudieren können« (Vorwort Broschüre – Kinder und Jugendliche stärken demokratische Netzwerke).

3.4 SOR-SMC unterstützt die Aktiven an den Schulen

Schüler/innen, die an einer Schule eine SOR-SMC AG organisieren, ein Lehrer, der bei den Projekttagen einen Workshop zu Kinderrechten anbietet oder eine Rektorin, die ihre Schüler/innen bei Projekten zu historischer Bildung oder einer Aktion gegen Rassismus unterstützt. Es sind die aktiven Akteuren/innen an den Schulen, die aus Sicht der Koordination die Basis von *Schule ohne Rassismus* bilden. Die Befragten sehen die Aufgabe der Landeskoordinationsstellen und der Bundeskoordination

darin, diese zu unterstützen. Dabei stehen den Schüler/innen oder Lehrer/innen ab dem Zeitpunkt, an dem sie sich entscheiden aktiv zu werden und mit SOR-SMC Kontakt aufnehmen, die Kompetenzen und das Wissen des Netzwerks zur Verfügung. Viele Informationen, Tipps und Tricks und alle Infos die man braucht, um seine Schule zu einer Schule ohne Rassismus zu machen, sind auf der Internetseite frei zugänglich. Die Broschüren, Themenhefte und Handbücher kann jede/r bestellen. Die Landeskoordinationsstellen in Brandenburg und Berlin beantworten die Anfragen von Schüler/innen und Lehrer/innen, die sich für das Projekt interessieren, und beraten Interessenten/innen aus den Schulen. Sie stellen wenn nötig weitere Informationen zur Verfügung und begleiten die Initiatoren/innen dabei, ihre Mitschüler/innen und das Lehrer/innenkollegium von SOR-SMC zu überzeugen, etwa durch den Besuch der Schul- oder Lehrerkonferenz, um das Projekt der Schulleitung oder des Lehrer/innenkollegiums zu erläutern oder um offene Fragen und Unklarheiten zu klären.

Ist eine Schule zu einer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage geworden, haben alle Mitglieder der Schule die Möglichkeit, an den verschiedenen Seminaren, die im Rahmen des Projekts angeboten werden, teilzunehmen. Zudem steht ihnen der gesamte Apparat des Netzwerks mit den gesamten »Ressourcen« (JH - § 116) zur Verfügung. Dazu gehört die Unterstützung von Schüler/innen bei der Organisation von Projekttagen, die Vermittlung von Referenten/innen zu den verschiedenen Themen, die mit SOR-SMC in Verbindung stehen und auch die Unterstützung von Lehrer/innen und Schüler/innen, wenn es an der Schule Probleme gibt

In der Regel ist es so, dass sich Schüler an uns wenden. [...] Die rufen meistens bei der Landeskoordination an [...] und sagen, [zum Beispiel] wir haben hier einen Lehrer, der ist unmöglich, der beleidigt uns permanent [...]. Was können wir jetzt tun? Wie sollen wir vorgehen? Wir wollen das nicht auf sich beruhen lassen? [...] Wo wir dann in einen Prozess mit denen einsteigen und gucken: was ist los? Was kann man machen? Wir haben Kooperationspartner, um bei dem konkreten Beispiel Berlin zu bleiben, z.B. das Outreach oder das Ostkreuz, die dann eben auch Referenten haben zum Thema Antimobbing oder Gewalt, Deeskalationstrainings und, und, und ... (TL - § 119)

Die Schüler/innen sprechen das Projekt in der Regel auf der Ebene der Landeskoordination an. Diese kann aufgrund der räumlichen Nähe besser Kontakt zu den Schulen halten und ist dadurch besser ansprechbar. Wenn eine Anfrage an eine Koordinationsstelle herangetragen wird, wird diese nach Angaben der Interviewten immer auch bearbeitet. Die Unterstützung nimmt dabei oft die Form einer

Beratung an, die – je nach Art der Anfrage – unterschiedlich ausfallen kann. So kann es sein, dass mit einem Telefonat das Anliegen der Schüler/innen bereits beantwortet werden kann. Es kommt aber – wie das Beispiel zeigt – auch vor, dass sich eine Anfrage nicht einfach beantworten lässt. In diesem Fall kann es zu einem längeren Beratungsprozess kommen, bei dem es auch vorkommen kann, dass die Landeskoordinatorin, der Landeskoordinator an die Schule geht. Dabei versucht sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* regional mit Akteuren/innen der Zivilgesellschaft zu vernetzen um dadurch für bestimmte Fälle kompetente Ansprechpartner/innen zu haben. So hat die Landeskoordination in Berlin mit Kooperationspartner/innen wie Outreach oder dem mobilen Beratungsteam Ostkreuz²⁸ eine offizielle Kooperationsvereinbarung abgeschlossen. Diese werden bei Bedarf ebenfalls mobilisiert um ein Problem zu lösen oder einen Projekttag erfolgreich zu organisieren. Durch die externe Unterstützung können die Schüler/innen auf Ressourcen zurückgreifen, die eine gelungene Durchführung ihrer Aktivitäten ermöglicht. Im Zusammenhang mit Konflikten an den Schulen haben sie auch die Möglichkeit, durch externe Unterstützung aus dem Projekt Konflikte so zu bearbeiten, dass sie zu einer guten und einvernehmlichen Lösung führen und Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung im Sinne des Selbstverständnisses thematisiert und bearbeitet werden. Den Landeskoordinationsstellen sind dabei die zumeist die ersten Ansprechpartner/innen für Schüler/innen.

3.5 Schüler/innen sollen Projekte der Menschenrechtsarbeit verwirklichen

Das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* unterstützt Schüler/innen an Schulen, die sich aktiv für ein demokratisches Zusammenleben an der Schule engagieren. Demokratisches Engagement ist für die Akteure/innen der Bundes- und Landeskoordination eng verknüpft mit dem Engagement gegen Diskriminierung und Rassismus. In diesem Zusammenhang spielt die Erweiterung des Namens um *Schule mit Courage* eine wichtige Rolle. Hier wird aus Sicht der Koordination demokratisches Handeln mit Engagement gegen Diskriminierung verknüpft.

Courage ist mehr als Mut zu haben, in der U-Bahn aufzustehen, wenn jemand angepöbelt wird. Ein couragierter Mensch ist für mich jemand, der menschenfreundlich und nicht menschenfeindlich ist und deshalb von meinem Verständnis her nicht Teil von menschenverachtenden Ideologien sein kann. (TL - § 75)

Die Verknüpfung von demokratischem Handeln als fundamentale Aktivität gegen Diskriminierung

²⁸ Mehr Informationen zu Outreach und das mobile Beratungsteam Ostkreuz: <http://www.outreach-berlin.de/>: <http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz/>.

verweist auf den normativen Horizont, bei dem aktive Teilhabe ein wichtiges Element des Demokratieverständnisses darstellt. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen wird auch als Voraussetzung angesehen, dass sich Kinder und Jugendliche zu überzeugten Demokraten/innen entwickeln.

Das Bedürfnis rassistisch werden zu wollen, diskriminierend handeln zu wollen, hat immer was mit einem Defizit zu tun (TL - § 102)

Die Ursachen für dieses Defizit liegen in unzureichenden Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. So sind sie in der Gesellschaft oft mit Strukturen konfrontiert, die sie als demokratische Akteure/innen nicht ernst nimmt. *Schule ohne Rassismus* geht davon aus, dass starre Strukturen, mangelnde Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule, Gewalterfahrung in der Familie und eine fehlende Anerkennung autoritäre Orientierungen bei jungen Menschen verstärken.

Für eine demokratische Gesellschaft sehen sie es geboten, Schule so zu gestalten, dass Lernprozesse vermehrt partnerschaftlich organisiert werden. Würden Kinder und Jugendliche ernst genommen und wertgeschätzt, so die Annahme, sinke das Bedürfnis sich an autoritären Strukturen zu orientieren und sich anderen gegenüber diskriminierend zu Verhalten. SOR-SMC will mit Kindern und Jugendlichen in eine Auseinandersetzung treten, bei der offen darüber diskutiert werden muss, »wie wir da miteinander umgehen« (CG - § 125) und wie Demokratie funktioniert. In der Schule sehen die Befragten einen wesentlichen Ort um die Fragen zur konkreten Gestaltung des demokratischen Zusammenlebens zu behandeln, da aufgrund der Schulpflicht, alle Kinder und Jugendlichen zur Schule gehen müssen und sie hier über soziale, kulturelle oder ethnische Grenzen zusammen zu finden sind. In diesem Zusammenhang begreift sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* als zivilgesellschaftliche Intervention, die in der Unterstützung politisch aktiver Schüler/innen einen Beitrag zur Transformation der Schule hin zu einer demokratisch-partizipatorischen Bildungsinstitution leisten will. Engagement gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung ist dabei ein entscheidender Moment, da sie gleichberechtigtes Zusammenleben erschweren und damit der Demokratisierung von Schule im Wege stehen.

Dabei orientieren sie sich an den offiziellen Bildungsleitlinien, wie sie zum Beispiel im Schulgesetz des Landes Berlin formuliert sind. Mit dem dortigen Ziel, »Kinder und Jugendliche zu demokratisch handelnden, humanen, toleranten und so weiter, demokratischen Bürger« (TL - § 87) zu erziehen, stimmt die Bundeskoordination überein. Allerdings wird für den Alltag und auf die konkrete Schule

bezogen konstatiert, dass der Anspruch in der Realität oft nur mangelhaft umgesetzt wird. Projekte, die mit demokratischen Handeln, Menschenrechtserziehung oder interkultureller Bildung zu tun haben, finden im eng gestrickten Schulalltag für die Interviewten zu wenig Raum und treten hinter ›Sachzwängen‹ wie Prüfungen, Klausuren und Tests zurück. So findet an der Schule das Lernen von Demokratie, Menschenrechte und der Umgang mit Diskriminierung oftmals neben den funktionalen Ausbildungs- und technischen Qualifizierungsanforderungen nur unzureichenden Raum. Hier bescheinigen sie der Institution Schule eine unzureichende Kompetenz in der Organisation demokratischer Bildungsprozesse.

Wir haben die Erkenntnisse [...] das projektorientierter Unterricht, praxisorientierter Unterricht viel besser ist, dass Schüler, die in die Verantwortung und Partizipation kommen, [dass das] viel besser ist. (CG - § 249)

Klassischer Frontalunterricht reiche nicht aus, um Demokratie und Menschenrechte überzeugend und nachhaltig zu vermitteln. Die Aneignung demokratischer Werte hängt von Erfahrungsräumen ab, die an Schulen geschaffen werden müssen, damit Schüler/innen sich selbst in demokratischem und respektvollem Verhalten ausprobieren können. Nur wenn Räume des Erfahrungslernens geschaffen werden, können Kinder erlernen, wie man sozial und gleichberechtigt mit seinen Mitmenschen umgeht. Demokratie als Lebensweise ist auf solche pädagogischen Erfahrungsräume angewiesen, die auch ein emphatisches Lernen demokratischer Spielregeln ermöglicht, denn eine demokratische Haltung ist nicht alleine eine Frage kognitiver Aneignung von Faktenwissen, sondern hängt auch von der Verbundenheit zu demokratischen Werten ab. Mit der Verankerung des Projekts an einer Schule sollen diese Erfahrungsräume geschaffen werden und Jugendliche so auch vor rechtsextremen Tendenzen bewahrt werden.

Ein starker Jugendlicher, der sich selbst in seiner Rolle, in der eigenen Haut sehr wohl fühlt, wird nicht so leicht anfällig sein, rechtsextremistischen Parolen hinterher zu rennen. (CG - § 134)

Demokratische Lern- und Erfahrungsräume stärken Jugendliche und selbstbewusste Jugendliche, so die Ansicht von SOR-SMC, bedeuten wiederum eine Stärkung der Demokratie. Durch die allgemeine Schulpflicht sehen sie vor allem die Regelschule in der Verantwortung, demokratische Werte zu vermitteln. Dabei ist es wichtig, dass Lernprozesse so konzipiert sind, dass die »Ideen der Schüler« (JH - § 86) zu Themen wie Menschenrechte ihren Platz haben. Lernangebote sollten offen und kommunikativ gestaltet sein, damit Fragen zur demokratischen Partizipation ebenso ihren Raum

finden, wie die Frage wie man die »Würde des Menschen respektieren kann« (JH - § 86). SOR-SMC lehnt es dabei ab, dass zentrale Handlungsanleitungen erarbeitet werden. Die befragten Mitarbeiter/innen verweisen auf das Selbstverständnis, dass auf die Vorgabe eines konkreten Wissenskanons und starrer didaktischer Konzepte verzichtet und stattdessen genügend Offenheit lässt, damit die Schüler/innen selbst ihrer Lebensrealität entsprechend Demokratie und Menschenrechte und einem Zusammenleben ohne Diskriminierung und Ausgrenzung aufgreifen und behandeln können. Dadurch sollen die Schüler/innen die Themen für sich selbst entdecken und in die Lage versetzt werden, diese sich anzueignen. In diesem Prozess sehen sie auch die Option, dass die Kinder und Jugendlichen sich zu Akteuren/innen an ihrer Schule und zu Protagonisten/innen einer demokratischen Kultur wandeln, die das demokratische Zusammenleben auf die Tagesordnung setzen.

Den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, den eine Schule mit dem Erreichen des Unterschriftenquorums erreicht, ist vor diesem Hintergrund nicht als Auszeichnung zu begreifen, sondern gilt als freiwillige Verpflichtung, die die Unterzeichner/innen eingehen und ist damit als Beginn des Prozesses zu verstehen, an dessen Ende die Initiatoren/innen der Bundeskoordination – quasi als Utopie – die Schule zu einem Raum frei von Rassismus und Diskriminierung sehen.

Das ist kein TÜV-Zeichen, hier ist ein diskriminierungsfreier Raum, deshalb unterschreiben sie ja verdammt noch mal den Punkt 2, »wenn an meiner Schule was geschieht werden wir intervenieren«, d.h. wir gehen doch von Anfang an davon aus, dass natürlich auch an dieser Schule, die sich verpflichtet hat, es trotzdem Mobbing und Gewalt und, und, und geben wird. (TL - § 113)

Die Selbstverpflichtung – so die Hoffnung der Bundeskoordination – führt zu einer Veränderung der Praxis an der Schule. Damit bekommt das Selbstverständnis den Charakter einer regulativen Maßnahme, die als Selbstwirksamkeit bezeichnet werden kann. Das Selbstverständnis von SOR-SMC wird durch die Unterzeichnung zu einem selbstgesteckten Ziel, langfristig eine entsprechende Praxis an der Schule zu entwickeln. Langfristig soll sich dadurch eine Kultur etablieren, die Diskriminierung wahrnimmt und ihr aktiv entgegentritt. Damit werden die Schüler/innen nicht nur individuell aufgefordert, sich aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung einzusetzen, sondern der Prozess soll die Schulkultur im Hinblick auf den Umgang mit Diskriminierung und Rassismus verändern.

In den Interviews und den verschiedenen Publikationen des Projekts wird immer wieder betont, dass die Diskriminierung von Menschengruppen aufgrund körperlicher, kultureller oder religiöser Eigenschaften oder ihrer sexuellen Orientierung die Konstruktion einer gleichberechtigten demokratischen Gemeinschaft behindern. Grundlage demokratischer Vorstellungen ist eine

pluralistisch verfasste Gesellschaft, die auf Grundlage unterschiedlicher kultureller Wurzeln, religiöser Vorstellungen und sexueller Orientierungen basiert. Im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit ist es wichtig, sich gemeinsame Grundlagen für ein Zusammenleben zu erarbeiten. Das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* soll hier an Schulen für aktive Schüler/innen und Lehrer/innen ein Werkzeug sein, die notwendigen Räume zu öffnen, um diese gesellschaftlich relevanten Fragen an den Schulen behandeln zu können.

3.6 Der Blick auf Diskriminierung und bedeutungsvolle Differenzen

Diskriminierung, insbesondere rassistische Diskriminierung, wird von den Befragten als »Negation« (JH – § 86) zum respektvollen Umgang mit der Würde des Menschen gesehen. Wie bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* das Problem von Rassismus und Diskriminierung gesehen wird, wird bei einem Blick auf das Startinfo deutlich, dass von der Bundeskoordination im Internet veröffentlicht ist und den Weg zu einer Schule ohne Rassismus beschreibt. Zu Beginn des Startinfos heißt es:

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler,

was würdet ihr tun, wenn an eurer Schule, in der Nachbarschaft oder im Stadtteil Leute angepöbelt werden, weil sie sich durch ihre Kleidung, Sprache oder Hautfarbe von anderen unterscheiden?

Was würdet ihr machen, wenn es nicht nur bei Anpöbeleien bleibt, sondern diese Menschen weiter erniedrigt oder sogar körperlich angegriffen werden?

Was würdet ihr empfinden, wenn es sich bei den Angegriffenen um eure MitschülerInnen, eure Nachbarn und Freunde handelt?

Was meistens passiert, ist nicht sehr ermutigend:

- nachgrölen, was andere vorgrölen
- "hat-ja-nichts-mit-mir-zu-tun" denken
- nicht eingreifen
- wegschauen
- mit Unbehagen zustimmen

Ihr aber könntet sagen:

- jetzt reicht es uns!
- wir finden gleich denkende Partner!
- wir gründen eine Schülerinitiative gegen Diskriminierung!

- wir setzen deutliche Zeichen gegen Gewalt und Diskriminierung ...

... wir machen unsere Schule zu einer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage! (Startinfo – S. 3)

Die Schüler/innen werden im Startinfo direkt angesprochen und mit einem hypothetischen Fall eines beleidigenden Übergriffs – der sich auf unterschiedliche äußerliche und sprachbezogene Diskriminierungsmerkmale bezieht – konfrontiert. An ihrer Schule oder in der Nachbarschaft – in ihrem lokalen Umfeld – könnten ›Leute angepöbelt‹ werden, weil sie sich von den ›anderen unterscheiden‹. Der Grund für den verbalen Angriff liefern Differenzmerkmale, die entweder durch Unterscheidungen auf der Basis von ›Kleidung, Sprache oder Hautfarbe‹ hergestellt werden und die aus der Sicht der Angreifenden eine Abweichung von der Norm bedeutet. Wer von der Norm abweicht, muss damit rechnen, angepöbelt, erniedrigt oder angegriffen werden. Das Startinfo verweist mit dem hypothetischen Fall auf Handlungsformen psychischer und physischer Gewalt, die sich an Differenzmerkmalen orientieren. Die hier genannten Differenzmerkmale sind dominante gesellschaftliche Strukturierungsformen, die in der Gesellschaft binäre Räume kreieren. Auf der einen Seite des Raums steht die dominante, herrschende und auf der andere Seite die subalterne Form eines Merkmals. Im Rassismus bilden konstruierte phänotypische Differenzen den binären Raum, der durch die Pole weiße Hautfarbe (Norm) und schwarze Hautfarbe (Antinorm) bestimmt wird²⁹. Gleiches gilt für andere Differenzpaare wie behindert – nicht-behindert. Der Begriff ›behindert‹ spielt dabei auf einen dysfunktionalen Körper an und setzt ans andere Ende des Kontinuums jene Körper die ›voll funktionsfähig‹ sind. Die Pole sind keine Gegensätze, die zwei reale Gruppen abbilden, sondern künstliche, wenn auch bedeutungsvolle soziale Konstruktion. Die meisten Körper sind funktional und dysfunktional zugleich und es ist unwahrscheinlich im Alltag auf einen Körper zu treffen, der in allen Belangen zu einhundert Prozent funktioniert. Viel mehr gibt es eine Vielzahl von (Dysfunktionen) Behinderungen, die im alltäglichen Leben nicht als Behinderung wahrgenommen werden und dadurch

²⁹ Am Beispiel des Rassismus stellt Miles fest: »Rassekonstruktion ist ein dialektischer Prozess der Konstruktion von Bedeutungen. Wenn man realen oder fiktiven biologischen Eigenschaften eine Bedeutung zuschreibt, um den Anderen zu definieren, definiert man damit notwendigerweise mittels des gleichen Kriteriums das Selbst, die je eigene Identität. Als die Griechen und die Römer und später die nordeuropäischen Entdecker und Kaufleute Afrikaner als »schwarz« bezeichneten, setzten sie sich implizit an das andere Ende eines allgemeinen Kontinuums oder einer Dichotomie, nämlich der der Hautfarbe. Das »Schwarz-sein« des Afrikaners spiegelte das »Weiß-sein« des Europäers: diese miteinander verbundenen Gegensätze verwiesen aufeinander in einer Totalität der Konstruktion von Bedeutungen. Und als Afrikaner später von den Europäern als minderwertige »Rasse« bezeichnet wurden, definierten letztere sich selbst (wenn auch nur implizit) unter Bezugnahme auf den »Rassen«-Diskurs, allerdings mit einer anders konnotierten Bewertung. Dergestalt waren das Selbst und das Andere gleichermaßen in einer gemeinsamen Welt von (europäischen) Bedeutungen eingeschlossen« (Miles 1990: 105). Es ist wichtig in diesem Zusammenhang zu unterstreichen, dass es weder Menschen mit »weißer Hautfarbe« noch Menschen mit »schwarzer Hautfarbe« gibt, es handelt sich hier um eine soziale Konstruktion.

keine Bedeutung haben. Dazu gehören zum Beispiel Kurzsichtigkeit, Asthma, Überbeine, Rückenprobleme, Knieprobleme und eine Vielzahl anderer körperlicher Einschränkungen.

Differenzmerkmale bekommen dann einen hohen Bedeutungsgehalt, wenn sie im kollektiven Wissensvorrat einer Gesellschaft verankert sind und die Wirklichkeit, d.h. den Alltag der Menschen strukturieren. Das bedeutet, dass die Unterscheidung von Menschen aufgrund von ›Hautfarbe‹ ein komplexes System an Wissen über ›Hautfarbe‹ voraussetzt, andernfalls würde die Differenz nicht verstanden werden (vgl. Guthmann 2003: 52 ff.). Im Fall der ›Hautfarbe‹ ist dieser kollektive Wissensvorrat vorhanden und als Dispositiv (vgl. Foucault 1978) eine bedeutungsvolle Realität, die man nur theoretisch auflösen kann.

Auch das Startinfo argumentiert nicht außerhalb der gängigen bedeutungsvollen Konstruktion von Differenzmerkmalen. Es muss sich bei seiner Ansprache an die Schüler/innen und Lehrer/innen an gängigen Formen wie ›Hautfarbe‹ oder ›Religion‹ orientieren, die den Alltag der Menschen an den Schulen strukturiert, andernfalls würde es keinen Sinn ergeben. Dabei werden die Differenzmerkmale in Zusammenhang mit Gewalt gestellt, die sich gegen Personen richtet, die von der Norm abweichen. Diejenigen sind von Gewalt und Pöbeleien betroffen, die keine weiße Hautfarbe haben, die nicht die deutsche Sprache sprechen oder die keine Markenklamotten tragen. In den beschriebenen Handlungen manifestiert sich ein Gewaltverhältnis, das die betroffenen Menschen ausgrenzt, diskriminiert und in einer subalternen Position verortet. Um auf diese Handlung zu reagieren, gibt das Startinfo drei Optionen vor: man stimmt zu, man schaut weg oder man stellt sich dagegen.

Das Startinfo problematisiert bedeutungsvolle Differenzen (Sprache, Hautfarbe, Kleidung), die zur Ausgrenzung derjenigen führt, die im Hinblick auf den im dichotom strukturierten Raum der Differenz nicht zur Norm gehören. Es weist darauf hin, dass sich dichotome Differenzen im Alltag reproduzieren: »was meistens passiert, ist nicht sehr ermutigend«. SOR-SMC ruft dazu auf, diesen Automatismus zu durchbrechen und schlägt vor, dass Schüler/innen ihre »Schule zu einer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage!« machen.

Der Text im Startinfo wendet sich nicht explizit an eine bestimmte Gruppe von Schüler/innen. Die Art der Formulierung deutet jedoch implizit eine bestimmte Gruppe an. Es sind die Schüler/innen, die eine Wahlfreiheit haben und sich entscheiden können, ob sie zustimmen, wegschauen oder sich dagegen stellen. Die Schüler/innen, die vom Startinfo angesprochen werden, sind keine Opfer von Diskriminierung. Sie sind aber auch nicht diejenigen, die ›Leute anpöbeln, erniedrigen oder tätlich angreifen‹. Die Adressaten/innen des Startinfos sind Schüler/innen, die sich entscheiden müssen, wie

sie als unbeteiligte Dritte reagieren wollen. Dabei gibt es eine richtige und eine falsche Handlungsoption. Zunächst gibt es das, was ›meistens passiert‹, man schaut zu, bzw. weg. Diese Handlung wird als ›nicht sehr ermutigend‹ beschrieben. ›Richtig‹ ist dagegen zu sagen, ›jetzt reicht es uns‹, sich gleichdenkende Partner/innen zu suchen und eine Initiative von Schüler/innen zu gründen, mit dem Ziel aus der eigenen Schule eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu machen.

Vom Aufbau und der Zielrichtung her kennt das Projekt zwar keine Zielgruppe, es gibt jedoch implizite Hinweise, die darauf hindeuten, dass sich vornehmlich Schüler/innen der Mehrheitsgesellschaft angesprochen fühlen. Der Interventionsansatz versucht jene zu sensibilisieren, die als unbeteiligte Dritte sich nicht betroffen fühlen müssen, weil sie persönlich wesentlich seltener mit Ausgrenzung und Diskriminierung konfrontiert werden als die Angehörigen marginalisierter Gruppen.

3.7 Zwischenbilanz aus Perspektive der Koordination

SOR-SMC, so lässt sich vorläufig bilanzieren, stellt sich bei der Analyse der Experten/inneninterviews als Interventionsstrategie von einem Netzwerk zivilgesellschaftlicher Organisationen dar, das sich als Gerüst zur Unterstützung demokratisch aktiver Schüler/innen an Schulen begreift.

Normativ orientiert sich das Projekt an der Vorstellung einer demokratisch-verfassten Gesellschaft, die nicht auf der Grundlage einer Nation – und damit der Vorstellung eines homogenen Volkes, dass ein bestimmtes Territorium bevölkert – basiert, sondern auf einer Kultur der Partizipation und Inklusion, bei der unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht oder sexueller Orientierung allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Partizipation bekommen. Durch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* artikuliert sich eine spezifische Form der Demokratie, bei der sich eine Gesellschaft daran messen lassen muss, ob es ihr gelingt, trotz signifikanter Differenzen, eine Kultur der Partizipation und des gleichberechtigten Zusammenlebens zu etablieren.

Dieser normative Horizont bildet den Ausgangspunkt von SOR-SMC. In der Problemanalyse, dass im gegenwärtigen bundesdeutschen Schulsystem nach wie vor erhebliche Defizite hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten konstatiert werden müssen, sehen die Interviewten die Notwendigkeit von *Schule ohne Rassismus*. Das Projekt will aktive Akteure/innen an der Schule unterstützen und erhofft sich dadurch, dass Räume der Beteiligung entstehen. Die interviewten Mitarbeiter/innen vertreten dabei die Ansicht, dass sich demokratische Kultur nicht von oben durchsetzen lässt, sondern von unten entstehen muss.

Dabei wird in den Interviews angemerkt, dass mit der Intervention keine anderen Ziele verfolgt werden, als die im Berliner Schulgesetz niedergeschriebenen Bildungsleitlinien, wonach Kinder und Jugendliche zu kritischen demokratischen Staatsbürger/innen erzogen werden sollen. Die erhebliche Diskrepanz zwischen dem gesetzlich formulierten Anspruch der demokratischen Erziehung und der Realität an den Schulen macht das Handeln der Zivilgesellschaft nötig, da aktives Engagement gegen Diskriminierung und demokratisches Lernen an Schulen noch längst kein Bestandteil der Regelstruktur sind. Bei der Intervention setzen sie auf Unterstützung von Schüler/innen und Lehrer/innen, die bereits an Schulen aktiv sind, sich aber aufgrund struktureller Schieflagen hier oft in einer marginalisierten Position befinden. Von diesen werden implizit jene angesprochen, die sich als nicht von Ausgrenzung und Diskriminierung direkt Betroffene sehen, auch wenn die Befragten betonen, dass das Projekt allen offen steht und sich insbesondere marginalisierte Gruppen beteiligen sollen.

Insgesamt setzt das Projekt darauf, dass sich Schulen langfristig mit Unterstützung des zivilgesellschaftlichen Netzwerks öffnen und sich partizipative Elemente in der Institution verankern lassen. Ob die Veränderung der Struktur durch eine aktive Basis an den Schulen möglich ist bleibt in diesem Zusammenhang unbeantwortet. Die Thematisierung struktureller Mechanismen der Diskriminierung und Ausgrenzung durch das Schulsystem werden im vorliegenden empirischen Material nur am Rande gestreift. Schule wird zwar als Teil des Problems identifiziert, die Art der Intervention fokussiert jedoch mehr den sozialen Raum der Schule und berücksichtigt weniger die strukturellen Determinanten. Die Unterscheidungs-, Sozialisierungs- und Normalisierungsfunktionen von Schule, in der vorherrschende Formen der Diskriminierung – wie soziale Ungleichheit oder Rassismus – in der Struktur reproduziert werden, werden dadurch vernachlässigt³⁰.

4 SOR-SMC an den Schulen

Was von den Vorstellungen der Koordination an den Schulen, die den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* tragen, realisiert wird, wird in diesem Kapitel nachgezeichnet. An dieser Stelle wird es darum gehen, wie Schüler/innen und Lehrer/innen die Strategie aufgreifen und an den Schulen umsetzen. Das Projekt wird dabei aus der Perspektive der aktiven Akteuren/innen an vier verschiedenen Schulen in Berlin und Brandenburg beschrieben.

³⁰ In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass in Deutschland, im Gegensatz zu andern Ländern wie Schweden oder Kanada, Schule zu wenig als Instrument gesehen wird, um Bildungschancen unabhängig von der Herkunft zu gewährleisten. Viel mehr verstärkt das deutsche Schulsystem durch seine stark selektierende Struktur soziale Ungleichheiten und ethnische Differenzen und fördert so die Diskriminierung sowieso schon benachteiligter Gruppen (vgl. Muñoz 2007, Melter 2008, Overwien/Prenzel 2007).

Im Mittelpunkt des Ansatzes von SOR-SMC steht die Stärkung lokaler Akteure/innen an Schulen, die bereit sind, aktiv zu werden. Das Projekt tritt dabei nicht offensiv an Schulen heran und wirbt nicht um neue Schulen.

»Wir warten in der Regel darauf, dass die Schulen, dass Interessierte uns ansprechen. Wir weisen natürlich auf uns hin durch die möglichst aktuell gehaltene und sehr vielschichtige Internetseite, aber auch Publikationen, die erschienen sind, wie die Schülerzeitung Q-Rage« (JH - § 111)

Weder in der Bundeskoordination noch die Mitarbeiter/innen der Landeskoordinationsstellen in Berlin und Brandenburg werben um neue Mitgliedsschulen, sondern zeigen lediglich Präsenz. Es soll niemand überredet werden bei SOR-SMC mit zu machen. Für die Bundeskoordination ist es »kein Projekt zur Motivation und zum Gewinnen von Leuten« (TL - § 30), sondern es ist für die gemacht, die »von sich aus freiwillig sagen, ich will aktiv werden gegen all das.« (TL - § 30).

Außer dem Selbstverständnis von SOR-SMC gibt es keine weiteren Vorgaben, was an einer Schule, die Schule ohne Rassismus ist, geschehen muss. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bittet die Schulen lediglich die Landes- bzw. Bundeskoordination über ihre Aktivitäten zu informieren. Das Berichtswesen basiert ebenfalls auf der Selbstverpflichtung. Wenn eine Schule kein Bericht zuschickt, drohen keine Sanktionen.

Es [geht] nicht darum eine Strichliste zu führen, und penibel genau die Leute zu drangsalieren und über ihre Realitäten hinweg sie dazu zu zwingen, was zu machen, sondern [es gilt] immer das Prinzip Freiwilligkeit. Solange ihr Wunsch, weiter in dem Netz zu sein, vorhanden ist, solange die nicht das Schild abmontieren und sagen: »das ist uns doch zu blöd, wir wollen einfach gar nicht mehr«, solange gelten sie in unseren Augen als diejenigen, die was tun wollen und denen wir mit dem ganzen Apparat zur Verfügung stehen. (TL - § 259)

Die Berichte erscheinen unregelmäßig auf dem Schreibtisch der Mitarbeiter/innen von SOR-SMC. Im Rahmen der Erhebung wurden 16 Berichte im Zeitraum von 2002-2007 ausgewertet. In den Berichten bildet sich eine Vielfalt von Aktivitäten ab und sie zeugen von der Unterschiedlichkeit der Themen, die die aktiven Akteure/innen bewegt und die sie mit SOR-SMC verbinden. Neben Hip-Hop-Workshops gibt es Berichte über Antirassismus-Seminare, Ökomodenschauen, Erarbeitung von Klassenregeln, Projekte mit Asylbewerber/innen, Anti-Gewalttrainings, Teilnahme an Wettbewerben, Volley-

ballturniere, Aufführung von Theaterstücken zum Thema Homosexualität, sowie eine Vielzahl weiterer Aktivitäten, die von verschiedenen Schulen an die Landes- bzw. Bundeskoordination gemeldet werden. In der Regel stehen besondere Aktivitäten im Zentrum der Berichte an die Bundeskoordination. Berichte über die alltägliche Arbeit hingegen finden selten ihren Weg in den Briefkasten des Projekts. Die unregelmäßige Berichterstattung und die Fokussierung der Reports auf besondere Ereignisse an der Schule lassen nur begrenzt Aussage darüber ableiten, wie das Projekt konkret an den Schulen verankert ist. Die Vielfalt der dargestellten Aktivitäten untermauern die Aussage der Projektkoordination, dass es in der Hand der Aktiven an einer Schule liegt, wie sie das Projekt SOR-SMC umsetzen und sie die konkrete Umsetzung von *Schule ohne Rassismus* selbst ausgestalten. Um mehr über Aktivitäten an den Schulen zu erfahren wurden zusätzlich vier Gruppeninterviews an jeweils zwei Schulen in Berlin und Brandenburg geführt.

4.1 Die Schulen sind Teil von SOR-SMC – vier Fallbeispiele

4.1.1 Tell-Oberschule: »Bei uns halten alle zusammen«

Das Gruppeninterview fand mit vier Schülerinnen der integrativen Hauptschule³¹ Tell-Oberschule (7.-10. Klasse) in einem Berliner Innenstadtbezirk statt. Die Schule ist seit 2001 SOR-SMC-Schule. Die Dokumentation des Gesprächs besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil liegt in Form der Transkription der sechszwanzig-minütigen Aufzeichnung vor, ein zweiter Teil existiert in Form eines Memos. Nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts fingen die Schülerinnen ein zweites Mal an zu berichten. Diese Erzählung entwickelte sich spontan und konnte nicht aufgezeichnet werden. Von den vier Schülerinnen, die am Gruppeninterview teilnahmen, sind zwei in der 8. und zwei in der 9. Klasse. Die Gruppe hat sich aufgrund eines Kontakts mit einer Vertrauenslehrerin gebildet. Sie hatte die Mädchen für das Interview ausgewählt und mit mir den Termin vereinbart. Einen direkten Kontakt zu den Schülerinnen gab es vorher nicht. Das Gespräch fand in der Schulstation der Schule statt.

Profil der Schule

An der Schule lernen rund 350 Schüler/innen und unterrichten 60 Lehrer/innen. Die Schule nimmt an einer Vielzahl von Programmen und Netzwerken teil, wie dem BLK Programm »Demokratie leben und lernen« oder dem Verbund selbstwirksamer Schulen. Es gibt ein Streitschlichter/innen-Programm, das Schulversprechen, es gibt Förderklassen für Seiteneinsteiger/innen nicht-deutscher Herkunftssprache, gemeinsames Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern. *Schule ohne Rassismus – Schule*

³¹ Aufgrund einer Schulreform gibt es im Land Berlin keine Hauptschulen mehr. Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es nur noch die integrierte Sekundarstufe und das Gymnasium.

mit *Courage* ist dadurch an dieser Schule nur ein Projekt unter vielen anderen Maßnahmen, die vor allem auf ein besseres Schulklima und eine Verbesserung der Lernsituation abzielen. Früher galt die Schule als eine ›Problemschule‹, in der es viele Konflikte unter den Schüler/innen und zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen gab. Inzwischen gilt die Schule unter den Berliner Hauptschulen als Vorzeigeschule.

SOR-SMC und ihre Schule aus Sicht der Schülerinnen

Der Schulalltag der Schüler/innen ist geprägt von einer Vielzahl institutionalisierter Maßnahmen, die eingeführt wurden, um das Schulklima zu verbessern. In diese Maßnahmen sind die Schüler/innen eingebunden und nehmen am Schulleben aktiv Teil. Es gibt keine SOR-SMC-AG oder eine Gruppe von Schüler/innen, die sich speziell um die Anliegen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an der Schule kümmert. Dementsprechend schwierig gestaltete sich das Interview. Die Schülerinnen konnten mit meinem Anliegen zunächst wenig anfangen, da SOR-SMC von ihnen nicht als das zentrale Projekt wahrgenommen wird.

TG: Was ist für euch Schule ohne Rassismus?

Nuran: [Lacht], tolle Frage *

Jennifer: Ähm, ja Schule ohne Rassismus ist für uns denk ich mal, also alles, also nichts mit, nichts mit Gewalt, nicht mit so, so Leut//, so Diskriminierung, Leute, die gehänselt, Leute, die irgendjemand hänselt, ja oder also irgendwem// Wir haben ja GB auf unserer Schule – geistig Behinderte – und die werden auch öfters mal geärgert, also das ist bei mir in der Klasse jedenfalls so und ähm ja * (TO - § 2-4)

Da sie ihre Aktivitäten nicht direkt mit dem Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in Verbindung bringen, fällt es ihnen schwer, meine Frage zu beantworten. Nuran drückt ihre Irritation aus und reagiert mit einem Lachen und dem Ausspruch ›tolle Frage‹. Jennifer tastet sich an das Thema heran, in dem sie beginnt, für sich *Schule ohne Rassismus* zu definieren und das Projekt in Zusammenhang mit Diskriminierung und ›Hänseln‹ in Bezug auf ›geistig Behinderte‹ stellt. Dabei drückt sie ihre Unsicherheit aus, in dem sie gleich an den Beginn ihrer Definition die Einschränkung ›denk ich mal‹ setzt. Wo sich die Schülerinnen in ihrem Aktivsein an der Schule verorten wird dagegen im folgenden Abschnitt klar.

TG: Was macht ihr jetzt bei euch an der Schule, um gegen Rassismus und gegen Gewalt,

also dass es nicht vorkommt oder dass wenn es vorkommt, dass was passiert, was passiert da bei euch jetzt?

Nuran: Wir haben Projekte, die bei uns an der Schule gemacht werden, dass sind die Streitschlichter-Fahrten, Vertrauensschüler-Fahrten und auch die Veranstaltungen mit Schule ohne Rassismus, da werden auch von uns Schüler immer hingehen und ja, das funktioniert unser Streitschlichter-Projekt.

Jennifer: Ja also, ** fertig? * Also wenn jetzt ein Streit bei uns auf dem Hof eskaliert oder kommt, dann gehen die Streitschlichter auch dazwischen. Hinterher gibt es dann auch ein Streitschlichter//

Nuran: Schlichtergespräch (TO - § 17-20)

Ihr Engagement an der Schule findet zum großen Teil im Streitschlichterprojekt statt. *Schule ohne Rassismus* wird hier nur im Zusammenhang mit Veranstaltungen erwähnt, zu denen Schüler/innen hingehen. Im Zentrum ihrer schulischen Aktivitäten steht für die Mädchen ihr Engagement als Streitschlichterinnen, das sie nicht SOR-SMC zuordnen. Sowohl Nuran, als auch Jennifer, Gulia und Anastasia waren schon auf Streitschlichterfahrten. Dort wurden sie ausgebildet, um Auseinandersetzungen auf dem Pausenhof zu regeln.

4.1.2 Böhm-Gesamtschule: Rechtsextremismus an der Schule zurückdrängen

Das Interview fand mit drei Personen der SOR-Gruppe an der Böhm-Gesamtschule in Brandenburg statt. Die Schule liegt in einer Kleinstadt im ländlichen Raum. Die Schule hat den Titel seit 1998. Am Interview nahmen eine Lehrerin, eine Schülerin aus der 12. und ein Schüler aus der 11. Klasse teil. Das Interview dauerte fünfundsechzig Minuten. Das Gruppeninterview wurde an der Schule im Raum der SOR-AG geführt. Der Kontakt zur Gruppe kam über die Lehrerin zustande, deren Kontaktdaten ich wiederum von der Landeskoordination Brandenburg bekam.

Profil und Geschichte der Schule

Die Schule ist eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (Klassen 7-13). Es gibt ein Nachmittags-AG-Angebot und eine »Mediatorengruppe«. Die Schule befindet sich in einem Umbruch, da die Schüler/innenzahl stark zurückgegangen ist. Auf die Schule gehen rund 500 Schüler/innen und das Lehrerkollegium besteht aus rund 40 Lehrer/innen. In der Kleinstadt in der die Schule liegt, gibt es nach Angaben der Interviewpartner/innen eine sichtbare rechte Szene (Böhm-Gesamtschule - § 68).

Die Schule hat eine Partnerschule in Nordrhein-Westfalen und Polen. Durch die Partnerschule aus NRW wird die Schule auf SOR-SMC aufmerksam. Bei einem Schüler/innenaustausch vor über zehn Jahren pöbeln Schüler/innen der Böhm-Gesamtschule Schüler/innen der Partnerschule mit rassistischen Bemerkungen an. Aufgrund dieses Vorfalls entschließt sich die Lehrerin Heidemarie Matzat gemeinsam mit der Schüler/innenvertretung (SV) das Projekt zu starten (BG - § 58). Die Lehrerin ist seit Beginn an dabei und leitet die SOR-AG.

SOR-SMC und ihre Schule aus Sicht der Interviewpartner/innen

Für die Befragten bietet SOR-SMC die Möglichkeit, den Neonazismus und Rassismus an ihrer Schule zum Thema zu machen, der ihrer Meinung nach das Schulklima ihrer Schule bedroht. Durch ihr Engagement wollen sie verhindern, dass sich eine offene rechte/neonazistische Jugendkultur unter den Schüler/innen ausbreitet. Dazu werden jedes Jahr für die neuen Schüler/innen, die siebten Jahrgänge, Projektstage durchgeführt, in denen *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* Thema ist. Am Ende der Projektstage steht die Abstimmung über das Selbstverständnis durch die neuen Jahrgänge. Rassismus wird von den Interviewten im Zusammenhang mit Nazismus und Rechtsradikalismus thematisiert und als Handeln gegen offen rechtsextrem oder offen rassistisch agierende Personen und Personengruppen verstanden.

4.1.3 Stolpe-Gesamtschule: »Damit man das nach außen trägt«

Das dritte Gruppeninterview fand als Paarinterview³² mit zwei Schülern der kooperativ-integrativen Stolpe-Ganztagsschule mit gymnasialer Oberstufe (Klassen 7-13) in Brandenburg statt. Die Schule hat den Titel im Dezember 2006 erhalten. Die beiden interviewten Schüler sind in der Veranstaltungs-AG engagiert. Die AG organisiert die Feste und Veranstaltungen an der Schule. Zu den Veranstaltungen gehört ein toleranter Band-Contest³³, der im Rahmen der Aktivitäten für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* organisiert wird. Den Kontakt zu den beiden Schülern erhielt ich über die Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus* in Brandenburg. Das Paarinterview hat eine Dauer von 20 Minuten und wurde in der Mensa der Schule geführt.

Profil der Schule

An der Schule lernen nicht-behinderte Schüler/innen und behinderte Schüler/innen gemeinsam. Die Schule ist im Netzwerk »kooperativ-integrativer Schulen«. Rund 500 Schüler/innen und 65

³² Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, eine größere Gruppe zusammenzukriegen.

³³ Der tolerante Bandcontest ist eine Veranstaltung an der Schule, die von der Veranstaltungs-AG durchgeführt wird. Nachwuchsbands aus der Region können sich mit einem Lied, das Toleranz zum Thema hat, bewerben und im Rahmen eines Konzerts an der Schule auftreten.

Lehrer/innen lernen und lehren hier. An der Schule gibt es eine Streitschlichter/innengruppe. Die 8. Klassen sind 2007 nach Ravensbrück in das ehemalige Frauenkonzentrationslager gefahren und jedes Jahr findet eine Fahrt der Schule nach Theresienstadt statt.

SOR-SMC und ihre Schule aus Sicht der Interviewpartner/innen

Das Schulklima wird von Hendrik und Reiner als durchweg positiv bewertet. Da sie an ihrer Schule die Grundprinzipien von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bereits verwirklicht sehen, verstehen die Interviewpartner daran Schule als eine Art Best Practice Beispiel. Ihre Aktivitäten konzentrieren sich daher darauf die Schule in der Öffentlichkeit mit Events zu präsentieren. So wollen sie andere Schulen auf SOR-SMC aufmerksam machen.

Hendrik: Unsere Schule hat ja da schon den mächtigen Vorteil, dass wir Behinderte und Nicht-Behinderte, wir zusammen in einer Klasse lernen und ansonsten hat das Projekt ja auch die Aufgabe weiter nach außen getragen zu werden, also andere Schulen aufmerksam zu machen. (Stolpe-Gesamtschule - § 5)

Da an ihrer Schule inklusive Bildungspraxen institutionell verankert scheinen, sehen sie ihre Schule im Engagement gegen Diskriminierung gut aufgestellt, wie sie immer wieder im Interview betonen. Das Projekt *Schule ohne Rassismus* dient dazu Öffentlichkeitsarbeit für die Schule zu machen und dadurch auch das Anliegen von SOR-SMC öffentlich zu machen. Das als positiv erfahrene gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Schüler/innen an ihrer Schule kann ihrer Meinung nach Vorbild für andere Schulen sein.

4.1.4 Saefkow-Gesamtschule: »Die Gleichgültigkeit bekämpfen«

Die Saefkow-Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (Klassen 7-13) liegt in einem Plattenbauviertel in einem Berliner Randbezirk. Das Interview fand in einem Café in der Nähe der Schule statt. Drei Mitgliedern der Initiativgruppe aus der 10. bzw. 13. Klasse nahmen daran teil. Das Gruppeninterview hat eine Dauer von fünfunddreißig Minuten. Die Schule trägt den Titel *Schule ohne Rassismus* zum Zeitpunkt des Interviews erst wenige Monate. Die interviewten Schüler waren an der Durchführung der Unterschriftensammlung für SOR-SMC und der Implementierung des Projekts an der Schule aktiv.

Profil der Schule

Die Schule hat rund 1000 Schüler und 80 Lehrer. Der Schwerpunkt der Schule liegt im naturwissenschaftlichen Bereich. Hier verzeichnen sich viele Aktivitäten, wie z.B. die Teilnahme an

bundesweiten Wettbewerben wie *Jugend forscht!*. Durch Schulschließungen im Bezirk sind in der letzten Zeit sehr viele neue Schüler/innen an die Schule gekommen. Dadurch befindet sich die Schule in einem größeren Umbruchsprozess, der sich auch auf das Schulklima auswirkt, weil aufgrund der Klassengrößen und der vielen Aufgaben die Lehrer »überreizt« (Saefkow-Gesamtschule - § 45) sind. Dennoch bezeichnen Bernhard, Thorsten und Frieder die Schule als »ruhige Schule«, die sich durch eine sehr heterogene Schülerschaft auszeichnet.

Die Heterogenität kommt sowohl durch »verschiedenste Jugendkulturen«, als auch durch »Immigranten aus den ehemaligen Ostblockstaaten« (SG - § 35) und dem »arabischen Raum« (SG - § 36) zustande. Das größte Konfliktpotenzial birgt aus Sicht der Interviewten die gegenwärtige Umstrukturierung der Schullandschaft im Bezirk, von der die Schule stark betroffen ist. Wegen sinkenden Schüler/innenzahlen sind andere Gesamtschulen geschlossen worden und viele neue Schüler/innen an die Schule gekommen. So steht die Schule momentan vor der Aufgabe, die vielen neuen Schüler/innen zu integrieren. Dennoch schätzen die Interviewten das Klima an der Schule als gut ein.

SOR-SMC und ihre Schule aus Sicht der Interviewpartner/innen

Die Schüler begreifen *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* als ein Werkzeug, das ihnen politisches Engagement unabhängig von der Schüler/innenvertretung ermöglicht. Zwei der drei Befragten haben sich dort bereits aktiv beteiligt. Im Rahmen des Engagements machten sie die Erfahrung, dass die offizielle Struktur für Schüler/innenbeteiligung zu »träge« sei. Während die SV-Strukturen darauf ausgerichtet sind zu reagieren, sehen sie in *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* die Möglichkeit, sich offensiv für eine demokratische Kultur an der Schule einzusetzen und damit etwas gegen die »Gleichgültigkeit« (SG - § 4), die ihrer Meinung nach an der Schule vorherrscht, zu unternehmen.

4.2 Blick auf SOR-SMC aus Perspektive der Schüler/innen

Die vier Fallbeispiele liefern Informationen darüber, was die Beweggründe für Schüler/innen und Lehrer/innen sind, sich im Rahmen von SOR-SMC zu engagieren. Jeder Fall zeichnet sich durch eine individuelle Geschichte des Engagements von Schule ohne Rassismus aus. Während bei der Böhm-Gesamtschule ein rassistischer Vorfall dazu führt das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an der Schule zu starten, dient für die interviewten Schüler der Stolpe-Gesamtschule SOR-SMC zur Manifestation des bereits vorherrschenden guten Schulklimas der eigenen Schule nach außen.

Worauf sich das Engagement an den Schulen gründet und in welchem Kontext es innerhalb der Schule stattfindet, wird nachfolgend genauer betrachtet werden. Dabei wird die Beziehung der Koordination zu den Schulen aus Perspektive der aktiven Akteure/innen beleuchtet, die Haltung zum Selbstverständnis von SOR-SMC bewertet, sowie die Verankerung der Aktivitäten in der Schule insgesamt begutachtet.

4.2.1 Beziehung zwischen den Akteur/innen an den Schulen und der Koordination

In allen Gruppeninterviews wird der Kontakt zur Landes- oder Bundeskoordination von SOR-SMC bestätigt. Aus allen Schulen im vorliegenden Sample haben Schüler/innen an Aktivitäten wie Landes- oder Bundestreffen teilgenommen. Sie kennen den/die Landeskoordinator/in. Die Schülerinnen der Tell-Oberschule gaben an, dass sie an den Seminarangeboten und den Treffen von SOR-SMC regelmäßig Schüler/innen der Schule teilnehmen: »die Veranstaltungen mit Schule ohne Rassismus, da werden auch von uns Schüler immer hingehen« (Tell-Oberschule: § 18). Die Befragten der Stolpe-Gesamtschule erwähnen den Brandenburger Landestag und das Bundestreffen an dem sie teilgenommen haben. Die Schüler/innen der Böhm-Gesamtschule sind sowohl zu einem Bundestreffen als auch zum Landestreffen nach Potsdam gefahren. Von einem kontinuierlichen Kontakt zur Landeskoordination berichten die interviewten Schüler der Saefkow-Gesamtschule.

Bernhard: Vor allem mit der Landeskoordination ist die Kooperation sehr gut. Ich war z.B. eine Zeit lang fast alle zwei Monate mal bei ihnen und habe da gesprochen, wie weit wir nun sind, und habe mir Tipps eingeholt und halt Termine. Ende letzter Woche war unser erstes Neumitglieder-Treffen von unserer Projektgruppe und da war auch die Theresa von der Landeskoordination da. (Saefkow-Gesamtschule: § 86)

Die Befragten der Saefkow-Gesamtschule bezeichnen die Zusammenarbeit mit der Landeskoordination als sehr gut. Die Schule ist wenige Monate vor dem Interview offiziell eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage geworden. Bernhard fühlt sich optimal von den Mitarbeiter/innen der Landeskoordination betreut. Es gibt dort immer jemand der ansprechbar ist. In der Woche vor dem Gruppeninterview war sogar jemand von der Landeskoordination da, um bei einem Neumitglieder-Treffen der Projektgruppe die Arbeit von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vorzustellen. Neben dem persönlichen Kontakt zur Landeskoordination fühlen sich die Schüler aber auch insgesamt durch die Angebote, die es von der Landeskoordination von Schule ohne Rassismus gibt, informiert. Regelmäßig bekommen sie Infomaterial und Informationen über Seminare und Workshops zu verschiedenen

Themen.

Frieder: Wir bekommen Flyer, Hefte, also wir bekommen alle Information. Also auf Anfrage bekommen wir auch noch mehr. * Also bis jetzt haben wir uns eigentlich immer an diese Landeskoordination gehalten. (Saefkow-Gesamtschule: § 81)

Die Landeskoordination steht nicht nur als Ansprechpartner für Fragen und Probleme zur Verfügung, sondern versorgt die Schule auch mit Infomaterial. Alle Informationen, die das Projekt betreffen, bekommt man, auf ›Anfrage‹ sogar mehr. Bei der Saefkow-Gesamtschule werden die Materialien sowohl selbst angeschaut, als auch an andere Schüler/innen weiter gegeben. Da gilt auch für die Seminarangebote von SOR-SMC: »wer hat Interesse, dann wird das aufgeteilt und die Leute können da hin gehen« (Saefkow-Gesamtschule: § 81).

Die Befragten der Stolpe-Gesamtschule fühlen sich weniger gut betreut durch die Landeskoordination. Sie kennen zwar die Koordinatorin, da sie bei der Titelverleihung an der Schule anwesend war, ein intensiver Kontakt zwischen Landeskoordination und den Schüler/innen besteht jedoch nicht.

Reiner: Das fehlt uns eigentlich so ein bisschen, der Austausch da. Das wäre auch schön, wenn man sich da ein bisschen mehr drum kümmern würde. Wir hatten, wo unser Preis [Anm.: Der Titel *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage*] verliehen wurde, da war die Landeskoordination da und da waren einigen Schüler noch beim Landestreffen in Potsdam Anfang des Jahres und ja, da hat man so ein bisschen Kontakt, aber das war nicht so, ich weiß nicht. (Stolpe-Oberschule: § 33)

Im Gegensatz zur Saefkow-Gesamtschule gibt Reiner an, dass aus seiner Sicht die Präsenz durch die Projektkoordination stärker sein könnte. Es gibt zwar Kontakt und Schüler/innen der Schule waren beim Landestreffen in Potsdam, allerdings scheint die Verbindung der interviewten Schüler zur Landeskoordination – im Gegensatz zur Saefkowschule – eher sporadischer Natur.

Bei der Böhm-Gesamtschule ist ein persönlicher Kontakt zur Landeskoordinatorin vorhanden. Die Landeskoordinatorin CG steht dabei mit Frau Matzat in Verbindung.

H.Matzat: Also Frau CG, die ist ja// * Wenn wir uns nicht pünktlich melden dann ruft sie auch immer an: ›Wo bleibt ihr denn?‹ (Böhm-Gesamtschule: § 106)

Die Interviewten fühlen sich in der Betreuung durch die Landeskoordination nicht vernachlässigt. Die regelmäßige Ansprache – zu der auch die Aufforderung gehört an den Veranstaltungen von SOR-SMC

teilzunehmen – wird von den Interviewten jedoch nicht nur als positiv wahrgenommen, sondern an einigen Stellen kritisch kommentiert. Die Fülle der Einladungen für Aktivitäten und Workshops, die sie von Projekten und Initiativen erhalten und durch die sie sich mehr oder weniger stark aufgefordert fühlen teilzunehmen, finden die Befragten »kaum noch zu schaffen« (Böhm-Gesamtschule: § 111). Die Einladungen kommen dabei nicht nur durch die Landeskoordination von SOR-SMC, sondern auch von anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen.

H. Matzat: Jetzt hab ich eine Einladung vom Friedenslauf bekommen: 'sie sind ja Schule ohne Rassismus'. Haste geles, erzähl mal *

Jonas: Na ja, jedenfalls: »sie sind Schule ohne Rassismus und sie sollen daran teilnehmen«. Wir sollen da laufen und wir sollen dann Fördergelder oder Partner, Förderpartner suchen und wenn das Geld halt da auf den *

H. Matzat: Überweisen. Ja wir sollen Sponsoren finden. Die Sponsoren sollen für jeden Kilometer, den wir laufen Geld// Und dann sollen wir das Geld was er dann zahlt überweisen auf das und das Konto * Also [lacht], ich finde es echt// (Böhm Gesamtschule: § 111-113).

Der Friedenslauf ist **kein** Angebot von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an die SOR-AG. Im Interview wird es jedoch im Kontext von externer Unterstützung erwähnt. In ihren Erzählungen der Akteure/innen der Böhm-Gesamtschule wird zwischen den Angeboten von *Schule ohne Rassismus* und anderen Angeboten nicht immer unterschieden.

Der Friedenslauf zeigt, dass nicht jede zivilgesellschaftliche Offerte für die Akteure/innen an einer Schule Unterstützung bedeutet. In diesem Fall geht es nicht um ein Angebot das die Schüler/innen unterstützt, sondern um eine Aufforderung, die bei den Interviewten einen gewissen moralischen Druck erzeugt. Sie interpretieren, dass sie zur Teilnahme am Friedenslauf verpflichtet sind, weil ihre Schule den Titel *Schule ohne Rassismus* trägt. Da eine Beteiligung jedoch vor allem mit Arbeit für die Aktiven verbunden wäre, die nicht an die alltägliche Arbeit an der Schule anknüpft – man soll Sponsoren und Teilnehmer/innen finden und Geld aufbringen – wird das Angebot als Belastung empfunden.

Am Beispiel des Friedenslaufes wird deutlich, dass es externe Angebote gibt, die von den Befragten als nicht sinnvoll wahrgenommen werden. Dabei hat H. Matzat »oftmals das Gefühl, dass zu sehr viel Aktionismus betrieben wird« (Böhm-Gesamtschule: § 233). Die Projekte werden schnell gemacht und

dann wieder »fallen gelassen«. Dass es bei ihnen an der Schule bereits seit zehn Jahren eine Initiativgruppe *Schule ohne Rassismus* gibt, die kontinuierlich tätig ist, wird von der Umgebung mit Erstaunen wahrgenommen: »überall wo wir hinkommen: ›ach ihr macht das immer noch mit Abstimmung‹ und so weiter und so fort« (Böhm-Gesamtschule: § 233). Diese kontinuierliche und intensive Arbeit wird, so die Lehrerin, zu wenig gewürdigt. Finanzielle und ideelle Unterstützung ist oft zeitlich begrenzt. Dadurch haben langfristige Projekte wie die Initiativgruppe an der Böhm Gesamtschule Probleme, für ihre laufenden Aktivitäten Unterstützung zu bekommen. Was ihnen fehlt, ist: »dass man dann wirklich Unterstützung unterhält, dass man z.B. auch mal Fonds erhält, dass ich die Schüler hinschicken kann« (Böhm-Gesamtschule: § 233). Anstatt langfristige Initiativen zu würdigen, gibt es aus Sicht von H. Matzat zu viele »externe Angebote« die – wie das Beispiel des Friedenslauf zeigt – an den Bedürfnissen der Akteure/innen vorbei geht.

H.M.: Es ist so, dass eine derartige Vielzahl kommt und es ist nicht zu bewältigen. Und dann, wie gesagt, auch Termine, Abiturprüfungen und so weiter und so fort und manchmal fragt man sich ob die gar nicht das Schuljahr kennen. (Böhm-Gesamtschule: § 138)

Es wird deutlich, dass aktive Schüler/innen und Lehrer/innen externe Angebote nicht grundsätzlich positiv bewerten. Sind sie nicht mit dem Schulrhythmus und den lokalen Akteuren/innen abgestimmt, können sie zu Handlungsdruck führen, der das Engagement nicht bestärkt, sondern die Arbeitslast des sowieso schon stressigen Schulalltags erhöht. Diese Angebote gehen am Bedarf der Akteure/innen vorbei

H.M.: Es müsste viel mehr Unterstützung geben, nicht unbedingt, das und das findet statt und so. [...] Wer kommt denn wirklich an die Schulen? * Es werden Flyer geschickt. Es wird dann mal * hier, mit diesem Friedenslauf und dann? Man wird alleingelassen. (Böhm-Gesamtschule: § 233)

Unterstützung ist für die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen dann vorhanden, wenn jemand »wirklich an die Schulen« kommt und nicht nur Flyer schickt. Die Form der Unterstützung, die sich H. Matzat im Interview an der Böhm-Gesamtschule wünscht, ist eine langfristige Begleitung der aktiven Schüler/innen durch kompetente Netzwerke und damit eigentlich genau das, was das zivilgesellschaftliche Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* anbieten will. Der regelmäßige Kontakt der Landeskoordination mit der Böhm-Gesamtschule reicht alleine jedoch nicht aus, sondern eine langfristige gute Arbeit besteht darin, dass man »wirklich an die Schulen« kommt. Das heißt auch, dass man die Situation der Akteure/innen an den Schulen kennt und wahrnimmt, also den Rhythmus eines

Schuljahres, die internen Dynamiken einer Schule kennt und externe Angebote entsprechend abstimmt. Dazu gehört, dass die alltägliche – von außen oft nicht sichtbare – Arbeit ideell und finanziell unterstützt wird. Wie eine sinnvolle Unterstützung aussieht, wird von den Schülern der Saefkow-Gesamtschule beschrieben. Sie berichten von einer stetigen Unterstützung durch die Berliner Landeskoordination. Im Zuge der Unterschriftensammlung für das Selbstverständnis konnten sie regelmäßig bei der Landeskoordination vorbei schauen und sich beraten lassen. Wenn Bedarf ist, kommt auch jemand von der Landeskoordination zur Schule, um neuen interessierten Schüler/innen das Projekt SOR-SMC zu erklären. Sie fühlen sich insgesamt »sehr gut« (Saefkow-Gesamtschule: § 86) betreut, da die Hilfe auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.

Zwischen den Schulen und den Landeskoordinationsstellen bestehen Kontakte in unterschiedlicher Intensität. Die Aussagen machen deutlich, dass eine langfristige Begleitung der Schulen in Form von Beratung, Präsenz und finanzieller Unterstützung von den Befragten gewünscht wird, die auf die Bedürfnisse der aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen und die Situation an der Schule abgestimmt ist und bedarfsgerecht interveniert. Sie bestätigen das Konzept von SOR-SMC, bei dem betont wird, dass es bei der Zusammenarbeit mit Schulen wichtig ist, entsprechend der Bedürfnisse zu agieren.

Die Arbeit der Landeskoordinationsstellen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nehmen die Interviewten unterschiedlich wahr. Für die Schüler der Saefkow-Schule stellt sich die Zusammenarbeit mit der Kooperation als unterstützend und stärkend dar. Sie haben immer einen Ansprechpartner/in und können jederzeit in der Landeskoordination vorbeikommen. Die beiden Brandenburger Schulen merken dagegen an, dass sie sich eine bessere und intensivere Unterstützung von Seiten der Landeskoordination wünschen. Die Initiativgruppe der Böhm Gesamtschule bestätigt einen intensiven Kontakt zur Landeskoordinatorin, in ihrer alltäglichen Arbeit würden sie sich jedoch mehr konkrete Unterstützung wünschen. Die Lehrerin Heidemarie Matzat kritisiert in diesem Zusammenhang allgemein die Förderkultur von Initiativen gegen Rassismus und Rechtsextremismus. In den vergangenen Jahren hat sie im Rahmen ihres Engagements erfahren müssen, dass Aktionismus und kurzfristige Maßnahmen eher gefördert werden, als langfristige Projekte, die möglicherweise einen geringeren kurzfristigen Output haben, aber über die Zeit hinweg aus ihrer Sicht nachhaltiger wirken.

Eine Besonderheit stellt der Fall der Tell-Oberschule dar. Die Schüler/innen berichten, dass zu den Veranstaltungen von *Schule ohne Rassismus* »von uns Schüler immer hingehen« (Tell-Oberschule - § 24) werden. Darüber hinaus bringen die Schüler/innen ihr Engagement nicht in direkte Beziehung zu *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Das hängt diesem Fall sicher auch damit zusammen, dass die

Schülerinnen zum Zeitpunkt, als die Schule den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekam, noch nicht auf der Schule waren. So können sie nicht genau sagen, seit wann ihre Schule den Titel trägt. Das gilt auch in Bezug auf das Streitschlichter/innenprojekt an der Schule. Hier wird deutlich, dass die verschiedenen Projekte der Schule durch die Lehrer/innen koordiniert und organisiert werden. So weist Nuran darauf hin, dass der Vertrauenslehrer »Herr Landauer des eigentlich wissen müsste« (Tell-Oberschule - § 101).

4.2.2 »Einfach dieses gegenseitig sich Respektieren«

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage will Menschenrechtsarbeit an Schulen mit besonderem Fokus auf Diskriminierung und Rassismus an Schulen verankern. Dabei setzt das Projekt auf Freiwilligkeit und darauf, dass Schüler/innen selbst eine Praxis entwickeln. Im Folgenden geht es darum, anhand der vier untersuchten Schulen aufzuzeigen, wo Schüler/innen in ihre Praxis inhaltlichen Akzente setzen und wie sie die Prinzipien von SOR-SMC interpretieren.

Eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* spricht Schüler/innen an, die »ein deutliches Zeichen setzen« wollen³⁴. Wie kommt diese Definition des Projekts an den Schulen an? Wird diese Orientierung von den Akteuren/innen übernommen? Was verstehen sie unter einer *Schule ohne Rassismus*?

Nora: Schule ohne Rassismus? Oh Gott * Na ja einfach dieses gegenseitig sich respektieren (Böhm-Gesamtschule: § 4)

Die Befragten stellen den alltäglichen Umgang der Schüler/innen untereinander ins Zentrum, den sie gerne respektvoll und auf gleicher Augenhöhe gestaltet sehen wollen. Nora bringt es auf den Nenner: »einfach sich gegenseitig respektieren«. Im respektvollen gegenseitigen Umgang miteinander auf dem Pausenhof manifestiert sich die alltägliche Dimension von *Schule ohne Rassismus*. Respekt ist im Gegensatz zum eher abstrakten Begriff Rassismus »einfach« zu verstehen. Er erklärt sich von selbst und veranschaulicht eine Haltung der Interaktion, bei der man dem Gegenüber als gleichwertig akzeptiert. Die Befragten sehen den Geltungsort für das Selbstverständnis von SOR-SMC in der interpersonalen Beziehungsebene, der direkten Interaktion zwischen Schüler/innen vis-à-vis auf dem Pausenhof oder im Klassenraum. Durch den respektvollen Umgang miteinander vollzieht sich das Grundprinzip einer *Schule ohne Rassismus*. Wer sich mit Respekt begegnet, der grenzt nicht aus, der diskriminiert nicht und legt damit die Grundlage für ein demokratisches Miteinander an dem alle teilhaben. Die Schülerinnen der Tell-Oberschule äußern sich im Gruppeninterview folgendermaßen:

³⁴ Siehe 3.5.

Jennifer: Ja Schule ohne Rassismus ist für uns [...] nichts mit Gewalt, nicht mit so [...] Diskriminierung, [...] Leute, die irgendjemand hänselt. (§ 4)

Respektvoller Umgang hängt für die Schüler/innen mit einer Kultur ohne Gewalt zusammen. Gewalt und Ausgrenzung auf dem Pausenhof, das ›Hänseln‹ von Mitschüler/innen sind die Probleme, die im Zusammenhang mit SOR-SMC benannt werden, und die von den befragten Schüler/innen im Zusammenhang mit ihren Aktivitäten bearbeitet werden. Referenzpunkt für die Kultur ohne Gewalt ist die Gemeinschaft der Schüler/innen, die Pausenhofgesellschaft. Die Verwirklichung der Prinzipien von *Schule ohne Rassismus* hängt daher von der Schaffung eines guten Schulklimas ab. Respekt steht Mobbing, Gewalt und Diskriminierung gegenüber und taucht im Rahmen der Gruppeninterviews immer wieder auf.

Hendrik: Es geht natürlich darum, dass innerhalb der Klassen [...] Diskriminierung alltäglich ist und irgendwelche Leute gemobbt werden, weil sie die Markenklamotten nicht haben oder sonst was und so was einfach verhindert wird. (Stolpe-Gesamtschule: § 9)

Diskriminierung bedeutet den Entzug von Respekt für den/die betroffene Mitschüler/in. Sie geht mit konkreten feindseligen Handlungen wie Mobbing einher, die mehr oder weniger offen von einer Mehrheit gegenüber einer Minderheit zum Ausdruck gebracht wird. Mobbing stellt für die Befragten die sichtbarste Form der Diskriminierung dar. Es ist etwas, von dem alle zumindest schon mal gehört haben. Mobbing ist universell und umfasst jede Form der Diskriminierung. Gemobbt werden Mitschüler/innen, weil sie ›keine Markenklamotten tragen‹ oder weil sie ›geistig behindert sind‹. Die konkreten Formen, die Mobbing annimmt, reichen von Kontaktverweigerung über das ›Hänseln‹ bis hin zur offenen Schikane der Betroffenen. Dieses Verhalten muss – da sind die Befragten einer Meinung – an einer Schule ohne Rassismus ›einfach verhindert werden‹.

Von den Befragten wird Diskriminierung, Mobbing und Ausgrenzung aus der Perspektive unbeteiligter Dritter dargestellt. Keine/r der Befragten erzählt von eigenen Ausgrenzungserfahrungen. Es sind Andere, geistig Behinderte oder Mitschüler/innen die keine Markenklamotten tragen, die von Diskriminierung betroffen sind³⁵. Als Differenzkategorien werden von den Interviewten Markenklamot-

³⁵ Woran das liegt ist an dieser Stelle noch nicht auszumachen. Die Mehrzahl der Interviewten in diesem Sample sind deutsche weiße männliche Jungen und gehören damit zu einer Gruppe gehören, die in Bezug auf Differenzkategorien weniger Ausgrenzungserfahrung machen, jedoch von Mobbing auch betroffen sein können. Zugehörigkeit war kein Kriterium bei der Auswahl der Schulen (vgl. Kapitel 2). Nur in der Interviewgruppe der Tell-Oberschule gab es Schülerinnen, von denen anzunehmen ist, dass sie aufgrund eines Migrationshintergrundes auch persönliche

ten/Klamotten (Stolpe-Gesamtschule), dunkle (andere) Hautfarbe/weiße Hautfarbe (Böhm-Gesamtschule) und körperliche Behinderung/Nicht-Behinderung (Stolpe-Gesamtschule/Tell-Oberschule) und Jude/Nicht-Jude (Saefkow-Gesamtschule) genannt.

Mobbing ist dabei die Form durch die Diskriminierung zum Ausdruck kommt. So werden die Schüler/innen der Partnerschule der Böhm-Gesamtschule wegen der »eindeutig [...] anderen Hautfarbe« gemobbt, das heißt ihnen wird »mit dummen Sprüchen und ähnlichem [...] das Hiersein an der Schule unangenehm gestaltet« (Böhm-Gesamtschule: § 58). Mobbing ist für die Befragten so was wie der Prototyp für diskriminierendes Handeln. Hier kommen sowohl ungleiche Machtverhältnisse als auch die Systematik feindseliger Handlungsweisen zum Ausdruck die charakteristisch für Diskriminierung sind. Durch Ärgern, Schikane oder Kontaktverweigerung wird dem/der Diskriminierten die Anerkennung entzogen und so wird seine/ihre Würde verletzt.

Der Grundgedanke von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* besteht für die Befragten darin, dass »alle zusammenhalten« (Tell-Oberschule: § 132). Die Schüler/innen wollen über wahrnehmbare Differenzen hinweg eine Gemeinschaft bilden und für eine »menschliche Kultur an der Schule arbeiten« (Saefkow-Gesamtschule: § 4). Die Schüler/innen stellen die Dichotomie Respekt – Diskriminierung (Ausgrenzung, Mobbing) ins Zentrum ihres Engagements. Dabei geht es ihnen gegen alle Formen der Ausgrenzung innerhalb der Schüler/innenschaft vorzugehen. Welche gesellschaftliche Grundlage Gewalt und Mobbing haben spielt weniger eine Rolle. Daher unterscheiden sie auch nicht zwischen Ausgrenzung aufgrund gesellschaftlich relevanter Differenzen, wie ›Rasse‹ oder sozialer Differenz, und Ausgrenzung aufgrund persönlicher Charaktermerkmale.

Die Schüler der Stolpe-Gesamtschule geben an, dass es wichtig sei, dass Mobbing verhindert wird und dass alle »darauf aufpassen« und »dazwischen gehen« (Stolpe-Gesamtschule: § 50), wenn es zu einem Vorfall kommt. Wenn »ein Streit auf dem Hof eskaliert« ist es für die Schüler/innen der Tell-Oberschule wichtig, dass die Streitschlichter/innen dazwischen gehen und es danach ein Streitschlichtergespräch gibt (Tell-Oberschule: § 19-20). Sie orientieren sich bei der Definition von Diskriminierung aus dem Selbstverständnis an ihre Erfahrungswelt aus der Schule. Ihr Engagement basiert ebenfalls auf dieser Erfahrungswelt. In den Erzählungen stehen Situationen und Erlebnisse aus ihrem Alltag im Mittelpunkt.

Ein Aspekt, der für die Schüler/innen *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* attraktiv macht, ist die

Rassismuserfahrung erleben und erlebt haben. Auffällig ist hier, dass diese ihre eigene Erfahrung im Zusammenhang mit *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nicht thematisieren.

Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule. Dabei geht es um den alltäglichen Umgang untereinander. Er ist für die Befragten dann gut, wenn man eine Gemeinschaft im gegenseitigen Respekt bildet. Die Etablierung eines inklusiven Schulklima gilt auch für rechte Schüler. Die Interviewten der Böhm-Gesamtschule berichten von einem »Zwischenfall« mit einem Mitschüler, der durch seine »rechte Meinung« (§ 70) auffiel, in dem er provokante T-Shirts mit rechtem Inhalt trug. Darauf reagierten sie, in dem sie den Schüler auf der einen Seite zurecht wiesen und das Tragen der T-Shirts missbilligten, auf der anderen Seite, in dem sie versuchten mit dem Schüler ins Gespräch zu kommen und ihn von seinem Fehlverhalten abzubringen. Um den Schüler von seinem Fehlverhalten abzubringen und ihn wieder in die Schulgemeinschaft zu integrieren wird dieser zum Essen eingeladen, um »wirklich mal mit dem zu reden« (§ 71).

Neben dem Engagement für ein besseres Schulklima ist für die Schüler der Saefkow-Gesamtschule politische Aufklärungsarbeit wichtig:

Bernhard: diese Gleichgültigkeit die du da merkst. Es ist halt keine demokratische Kultur da. Du merkst, die Leute würden wahrscheinlich nicht zur Wahl gehen oder würden NPD, DVU wählen, weil sie gar nicht wissen, was sie da wählen oder so. Sondern weil die einfach mal tolle Sprüche auf ihrem Plakat haben, Sachen bringen, die populär sind. Ohne dass man selbst irgendwie nationalsozialistisches Gedankengut hat oder sich mit Rechtsextremisten abfinden oder sich identifizieren würde vielmehr//

Frieder: Ja, die Gleichgültigkeit sieht man auch bei unseren Schülersprecherwahlen also einige fragen wozu? Warum? Oder fragen erst gar nicht nach oder wissen das gar nicht, dass wir eine Schülervertretung haben. Ihr habt das auch mit gekriegt, dass die Wahlen meist sehr gering ausgefallen sind, als wir damit begonnen haben

Thorsten: Die Wahlbeteiligung ist bei 30 Prozent oder so war das letzte Mal (Saefkow-Gesamtschule: § 37-39)

Thorsten und Frieder machen an dieser Stelle die demokratischen Institutionen der Selbstverwaltung der Schüler/innen zum Gegenstand ihrer Auseinandersetzung im Zusammenhang mit *Schule ohne Rassismus*. In ihrem Beispiel bildet »Gleichgültigkeit« der den Gegenpol zur demokratischen Kultur. Wenn Gleichgültigkeit und nicht demokratische Kultur vorherrscht, gehen die Leute entweder gar nicht wählen oder wählen undemokratische rechtsextreme Parteien. Diese – so vermutet Bernhard –

wählen diese aber nicht aus Überzeugung, sondern aus Unwissenheit. Das Unwissen ist Ursache der gleichgültigen Einstellung gegenüber dem demokratischen System. Es führt zur Absenz bei Wahlen, die einen wichtigen Mechanismus einer Demokratie darstellen. Die Argumentation orientiert sich am persönlichen Erleben der Schüler, ihren alltäglichen Erfahrungen an ihrer Schule. Sie erleben das Desinteresse und machen fehlende Kenntnisse als Ursache dafür aus. Das führt zu Wahlverweigerung oder zur Wahl undemokratischer neonazistischer Parteien. In Bildungsmaßnahmen wie Workshops und Seminare sehen sie die Möglichkeit diesem Umstand entgegen zu wirken. Durch Politische Bildung wollen sie ein »Fundament an Grundwissen« (Saefkow-Gesamtschule: § 19) erarbeiten. Nur wer informiert ist, kann demokratisch Handeln. Ein Schwerpunkt ihres Engagements im Rahmen von SOR-SMC ist daher die Planung von politischen Bildungsmaßnahmen zur Aufklärung ihrer Mitschüler/innen. Dadurch erhoffen sie sich nicht nur eine Abkehr ihrer Mitschüler/innen von neonazistischem Gedankengut, sondern auch eine stärkere Beteiligung am demokratischen politischen Leben insgesamt. Dazu gehört für die Schüler neben Wahlen auch die Teilnahme an Demonstrationen:

Bernhard: Lernmittelfreiheit

Thorsten: Da war auch eine große Demo angesetzt und im Endeffekt waren zwanzig Leute da * Lernmittelfreiheit, darum ging es und da hatten wir glaub ich sogar die Sitzung im

Bernhard: Rathaus

Thorsten: Rathaus. Ja und dann kriegt man zwanzig Mann von den 800 Schülern, die wir damals hatten und ja. Das würde ich mir gern wünschen, dass eben die Schüler mehr Engagement zeigen auf freiwilliger Basis.(Saefkow-Gesamtschule: § 59-60)

Demokratische Kultur sehen sie dann, wenn einer seine Interessen wahrnimmt und in die Debatte einbringt. Damit findet Interessenvertretung nicht nur durch die Beteiligung an Wahlen Ausdruck, sondern durch Demonstrationen. Demokratie lebt durch die aktive Interessenbekundung der Schüler/innen.

Das Verlangen, eine demokratische Kultur zu etablieren, bildet eine zweite Dimension, die von den Befragten in Bezug auf *Schule ohne Rassismus* genannt wird. Während sich das Engagement zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Mobbing auf die Verbesserung des Schulklimas richtet, zielt das

Engagement gegen die politische Gleichgültigkeit darauf ab, eine demokratische Kultur an der Schule zu errichten, die die Mitschüler/innen ermutigen soll, sich an demokratischen Prozessen wie Schüler/innensprecherwahlen und Demonstrationen zu beteiligen.

Im Projekt *Schule ohne Rassismus* sehen die Befragten die Möglichkeit, diese beiden Dimensionen an ihrer Schule zum Thema zu machen. Das Projekt ermöglicht ihnen die Mitarbeit an der Gestaltung eines diskriminierungsfreien Raumes an der Schule und damit die Verbesserung des Zusammenlebens auf dem Pausenhof. Die Interviewten wollen darauf hinarbeiten, dass Kontroversen und Streit zwischen Schüler/innen gewaltfrei und mit guten Willen gelöst werden. Auf der anderen Seite ist darüber hinaus das Bedürfnis vorhanden, sich als demokratisches Subjekt an demokratischen Meinungsbildungsprozessen zu beteiligen und die eigenen Interessen zu vertreten.

In beiden Fällen steht die Frage im Zentrum, wie man Zusammenleben und Gesellschaft miteinander gestalten will. Rassismus steht nicht im Zentrum, sondern wird als eine Form der Ausgrenzung unter vielen Begriffen. Diskriminierung wird auf den Erfahrungsraum Schule bezogen thematisiert. Dabei steht die Peer-to-Peer Interaktion im Klassenraum und auf dem Pausenhof im Zentrum. Institutionelle Formen der Ausgrenzung/Diskriminierung oder die Rolle der Schule als Institution, die in ihrer Regelfunktion die beschriebenen Differenzen und ihre Hierarchien ebenfalls reproduziert, werden von den Befragten im Rahmen der Interviews nicht thematisiert.

4.2.3 Einfluss der Akteure/innen an der eigenen Schule

In den Interviews wird deutlich, dass es in der Regel eine kleine Gruppe von Schüler/innen ist, die im Rahmen von SOR-SMC Aktivitäten plant, das Projekt an der Schule repräsentiert, den Projekttag, den Bandwettbewerb oder die Einführung der neuen Jahrgangsstufen in das Selbstverständnis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* organisiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie diese kleine Gruppe innerhalb der Schule verankert ist. Dass sie in kleinen Gruppen agieren, sehen die Interviewpartner/innen nicht als Nachteil an. In den Gesprächen werden immer wieder die Vorteile, die eine kleine Gruppe hat, hervorgehoben. Mit weniger Mitschüler/innen kann man »viel mehr koordinieren, als wenn man einen Riesenhaufen hat« (Saefkow-Gesamtschule: § 26). Bei der Stolpe-Gesamtschule koordiniert »eine kleine Gruppe« (SG: § 27) die Aktivitäten im Rahmen von *Schule ohne Rassismus* und auch an der Böhm-Gesamtschule verhält es sich nicht anders. Dort ist es die SOR-AG, die aus einer Handvoll Schüler/innen und der verantwortlichen Lehrerin besteht, die die Projekttagge gegen Rassismus organisiert. Die Schüler/innen der Tell-Oberschule machen keine Angaben, da es an ihrer Schule keine Initiativgruppe gibt, sondern die Schüler/innen, wie bereits erwähnt, auf andere Art

und Weise eingebunden sind. Während die Gruppengröße an den drei Schulen, an denen es Initiativgruppen gibt, ähnlich ist, unterscheiden sie sich in ihrer Verankerung an der Schule. Am stärksten eingebunden sehen sich Hendrik und Reiner von der Stolpe-Gesamtschule

TG: Wie würdet ihr euch eine optimale Schule ohne Rassismus vorstellen?

Reiner: So wie sie jetzt ist. (Stolpe-Gesamtschule: § 41-42)

Reiner sieht die Prinzipien von *Schule ohne Rassismus* an der eigenen Schule bereits verwirklicht. Für die Schüler hat die Stolpe-Gesamtschule den »mächtigen Vorteil, dass wir – Behinderte und Nicht-Behinderte – zusammen in einer Klasse lernen« (Stolpe-Gesamtschule: § 5). Dadurch, dass das gemeinsame Lernen von behinderten Schüler/innen und nicht-behinderten Schüler/innen gut klappt, sehen die Befragten bei sich ein soziales Schulklima verwirklicht, das dem Selbstverständnis von SOR-SMC entspricht. Kommt es dennoch zu einem Fall von Ausgrenzung und Diskriminierung – davon sind die beiden befragten Schüler überzeugt – wird das an ihrer Schule niemand unter den Tisch kehren. Probleme werden an der Stolpe-Gesamtschule offen diskutiert. Auch bei ihrer Arbeit in der Veranstaltungs-AG fühlen sie sich von Mitschüler/innen und Lehrer/innen unterstützt. Sie erleben, dass ihre Mitschüler/innen »engagiert sind und mithelfen und fragen, ob sie noch was machen können« (Stolpe-Gesamtschule: § 15). Den Lehrer/innen vertrauen sie ebenso, dass sie die Prinzipien von *Schule ohne Rassismus* im Unterricht zum Thema machen.

Reiner: bei jedem Thema, ob es in Politik oder LER³⁶ ist, gibt es immer Projekte, die vielleicht nicht irgendwie gerade auf dieses Thema SOR-SMC ansprechen, aber immer was mit Rassismus zu tun haben und deswegen werden die Schüler auch immer damit konfrontiert. (Stolpe-Gesamtschule: § 14)

Die Prinzipien des Selbstverständnisses von SOR-SMC, nachhaltige und langfristige Aktivitäten zu entwickeln, gegen Gewalt und diskriminierende Äußerungen und Handlungen vorzugehen, und die Durchführung von Projekten an der Schule gehören an der Stolpe-Gesamtschule aus Sicht der Interviewten bereits jetzt zum Alltag. Aus ihrer Sicht orientiert sich das Zusammenleben schon heute an den Prinzipien von *Schule ohne Rassismus*. Das Projekt ist innerhalb der Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft weitgehend akzeptiert. Das führt dazu, dass Themen, die direkt oder indirekt mit SOR-SMC zusammenhängen, selbstverständlich im Unterricht behandelt werden. So werden »die Schüler auch immer damit konfrontiert«, was es heißt, eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu

³⁶ LER ist das Fach Lebenskunde-Ethik-Religion und wird an Brandenburger Schulen unterrichtet.

sein. Das gleiche gilt für das soziale Klima an der Schule. Hier berichten die Interviewten, dass es selbstverständlich sei, dass Schüler/innen und Lehrer/innen eingreifen, wenn es Streit auf dem Pausenhof gibt. Die Veranstaltungs-AG, der Reiner und Hendrik angehören, besteht zwar nur aus einer Handvoll Schüler/innen, die befindet sich aber eingebettet in eine Struktur der Schulversammlung, an der sich viele Schüler/innen und Lehrer/innen beteiligen.

Ähnlich erleben es die Schülerinnen der Tell-Oberschule. Ihre Aktivitäten in der Streitschlichter/innen-gruppe sind fest eingebettet in die Struktur der Schule und werden auch von vielen Lehrer/innen unterstützt. Es finden regelmäßige Treffen zwischen Klassensprecher/innen und Vertrauenslehrer/innen statt (Tell-Oberschule: § 51), es gibt ein Schulversprechen und es werden gemeinsame Regeln festgesetzt. Diese garantieren das gute soziale Miteinander und führt dazu, dass »alle zueinander halten« (Tell-Oberschule: § 90).

Anders stellt sich die Situation in der Böhm Gesamtschule dar. Obwohl die Schule zum Zeitpunkt des Interviews den Titel über acht Jahre hat, hängt die Existenz des Projekts SOR-SMC am Engagement einiger weniger. Im Verlauf des Gruppeninterviews stellt sich heraus, dass es insbesondere die Lehrerin Heidemarie Matzat ist, durch deren Person die Kontinuität von *Schule ohne Rassismus* gewährleistet ist. Zwar sind die Prinzipien von SOR-SMC offiziell in die Hausordnung der Schule übernommen worden, dennoch erleben die Befragten im Alltag, dass die Prinzipien von SOR-SMC nicht unangefochtener Konsens an ihrer Schule sind. Deswegen wird das Selbstverständnis zu Beginn eines Schuljahres den neuen Schüler/innen zur Abstimmung vorgelegt.

H. Matzat: Wir stimmen echt geheim ab. Weil wir sagen gut, wir wollen auch sehen, ob jemand wirklich dann auch dafür ist oder ob er sagt nee! Dadurch haben wir jetzt auch beispielsweise einen Unterschied festgestellt. Wer dann, ich sag mal ein bestimmtes Potenzial an rechter Gewalt, das wir definitiv haben, an rechten Einstellungen, die wir definitiv haben, mit denen wir uns dann auch auseinandersetzen können. (Böhm-Gesamtschule: § 60)

Die Befragten der Böhm-Gesamtschule gehen davon aus, dass es an der Schule ein bestimmtes Potenzial von Schüler/innen gibt, die den Prinzipien von *Schule ohne Rassismus* entgegenstehen. Dieses Potenzial ist definitiv da und es gefährdet das Projekt SOR-SMC. Die jährliche Abstimmung bedeutet daher für die SOR-AG viel. Damit wird nicht nur das Projekt den neuen Schüler/innen vorgestellt, sondern damit legitimieren sich die aktiven Akteure/innen an der Schule selbst. Bisher hat das immer geklappt. Sicher sind sich die Akteure/innen jedoch nicht.

Nora: Sagen wir mal die Klassen würden dann so abstimmen, dass sie das nicht mehr haben wollen, dann würden wir von der ganzen Schule eine neue Abstimmung machen. Und wenn// Ja wahrscheinlich müssten wer dann da den Titel wieder abgeben. Weiß ich nicht wie wir dann// Aber zum Glück ist es noch nicht so weit gekommen. (Böhm-Gesamtschule: § 16)

Es ist ein ›Glück‹, dass es nicht so weit gekommen ist. Anders als bei Hendrik und Reiner von der Stolpe-Gesamtschule sehen sich die Aktiven der Böhm-Gesamtschule nicht mit einem uneingeschränkten Mandat durch die Mitschüler/innen und Lehrer/innen versehen. Obwohl ihre Aktivitäten im Rahmen von SOR-SMC im Ganztagesprogramm der Schule verankert sind und das Selbstverständnis Teil der Schulordnung ist, ist auch klar, dass ihre Arbeit an der Schule in einem schwierigen Umfeld stattfindet. Die Befragten wissen aus ihrem Alltag um das rechte Potenzial der Schüler/innenschaft an der Schule durch ein rechtes Milieu im Umfeld der Schule. Um dagegen präventiv vorzugehen und sich zu legitimieren, führen sie die Abstimmung jedes Jahr bei den neuen Klassen durch.

Die Situation an der Böhm-Gesamtschule unterscheidet sich damit wesentlich von der der Stolpe-Gesamtschule und zur Tell-Oberschule. Während die einen die Prinzipien von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bereits verwirklicht sehen, muss sich an der Böhm-Gesamtschule das Projekt jedes Jahr aufs Neue bewähren. Hier besteht nicht die Gewissheit, dass Lehrer/innen und Schüler/innen im Fall einer Diskriminierung eingreifen oder dass die Themen, die mit SOR-SMC im Zusammenhang stehen bei passender Gelegenheit im Unterricht angesprochen werden. So sieht sich die verantwortliche Lehrerin H. Matzat immer wieder gezwungen, im Lehrer/innenkollegium für SOR-SMC zu werben und die Kollegen/innen »mitzureißen« und neue Schüler zu finden, damit das Projekt »nicht einschläft« (Böhm-Gesamtschule: § 122).

Für die Schüler der Saefkow-Gesamtschule stellt sich ihre Situation nochmals anders dar. Sie erzählen auf der einen Seite von Unterstützung durch Lehrer/innen und Mitschüler/innen, sehen sich aber gleichzeitig damit konfrontiert, dass ihnen die Mehrheit »gleichgültig« gegenüber steht und nicht bereit ist, sich für die Prinzipien von SOR-SMC zu engagieren. Die Gleichgültigkeit an der Schule ist der Anlass gewesen, *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an ihre Schule zu holen. Als Grund für die Gleichgültigkeit machen sie fehlende Angebote im Bereich der politischen Bildung verantwortlich. Insbesondere in den unteren Klassen bleibe es nach Ansicht der Interviewten der »Willkür des Lehrers« (Saefkow-Gesamtschule: § 73) überlassen, ob politische Themen angesprochen werden. Das würden in der Regel nur die engagierten Lehrer/innen machen. Davon gibt es zwar einige an der Schule, jedoch

reiche das nicht aus. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist für sie die Möglichkeit dem Defizit entgegenzuwirken. Dabei stößt ihr Wirken durchaus auf Resonanz:

Bernhard: Aber ich denk mal durch dieses Projekt haben wir schon auch ein Punkt der Gesellschaft aufmerksam gemacht, wo doch viele schon mitbekommen haben, dass wirklich dieses Problem existiert und sagen: ›Hey, das ist super was ihr da was macht‹. (Saefkow-Gesamtschule: § 11)

Durch ihre Aktivitäten werden viele auf das Problem aufmerksam gemacht und dafür bekommen sie positive Rückmeldungen an der Schule. Dadurch haben sie auf der einen Seite die Rückmeldung, dass es für ihr Engagement einen gewissen Rückhalt gibt. Im Gegensatz zu Reiner und Hendrik von der Stolpe Gesamtschule haben sie aber noch nicht das Gefühl, dass SOR-SMC an ihrer Schule bereits die Basis des Zusammenlebens bildet.

4.3 Zwischenbilanz aus Perspektive der aktiven Akteure/innen an den Schulen

Beim Blick auf die Situation an den Schulen lässt sich feststellen, dass es jeweils eine kleine Gruppe von Akteuren/innen ist, die das Zepter von *Schule ohne Rassismus* hochhält. Das heißt, eine Schule an der 70 Prozent der Schüler/innen und Lehrer/innen das Selbstverständnis unterschrieben haben und sich damit freiwillig verpflichtet haben, nach diesen Prinzipien zu handeln, bedeutet nicht, dass diese 70 Prozent anschließend auch als aktive Akteure/innen zu an der Schule auszumachen sind. Vielmehr sind es wenige, die das Selbstverständnis an den Schulen umsetzen und sich im Sinne von SOR-SMC engagieren.

Von den vier hier berücksichtigten Schulen gibt es an drei Schulen eine Gruppe, die sich für Aktivitäten im Kontext von SOR-SMC verantwortlich fühlt. Die Gruppe besteht aus etwa einem Dutzend Schüler/innen, die sich – mit oder ohne Lehrer/innen – für die Ziele von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einsetzen. Dabei zeigt der Fall der Böhm-Gesamtschule, dass die Mitarbeit einer Lehrerin in der Gruppe insbesondere im Zusammenhang mit kontinuierlicher Aktivität wichtig sein kann.

Das Handeln der Schüler/innen wird durch zwei Faktoren strukturiert. Das Selbstverständnis bildet die normative Grundlage des Handelns. Sie orientieren sich hier an der Vorstellung einer inklusiven und gerechten Gesellschaft, bei der ein soziales Klima ohne Mobbing und Gewalt geschaffen wird.

Die Interviewten orientieren sich dabei weitgehend an ihren lebensweltlichen Erfahrungen, die sich aus der konkreten Situation an ihrer Schule ergibt. Sie ist der zweite strukturierende Faktor des Handelns

der Interviewten. Diese unterscheidet sich in den hier vorgestellten Fällen erheblich. So stehen an der Böhm-Gesamtschule Aktivitäten gegen Neofaschismus und Rechtsextremismus aufgrund der Gefährdungslage durch das Umfeld der Schule im Mittelpunkt. Hendrik und Reiner von der Stolpe-Gesamtschule geben an, dass ihre Schule bereits nach den Prinzipien von *Schule ohne Rassismus* funktioniert, da es innerhalb der Schule schon eine hohe Sensibilität im Erkennen von Diskriminierung und Ausgrenzung gibt. Das führt dazu, dass viele Schüler/innen und Lehrer/innen bereit sind, sich gegen Diskriminierung einzusetzen. Daher sehen sie im Gegensatz zur Saefkow-Gesamtschule auch keine Notwendigkeit, Aufklärungsarbeit auf dem eigenen Schulhof zu betreiben. Hier ist die Situation davon geprägt, dass es engagierte Lehrer/innen und Schüler/innen gibt und der Rektor das Projekt unterstützt. Da es sich dabei aber um eine Minderheit handelt, sehen die Befragten die Notwendigkeit, an der Schule selbst Aufklärungsarbeit für das Anliegen von SOR-SMC zu machen.

Bei den Ausführungen zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus der Schüler/innen fällt auf, dass sich keine/r der Befragten zu eigenen Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus äußert, sondern die Aussagen über Diskriminierung und Ausgrenzung unpersönlich sind. Die befragten Schüler/innen sehen sich als aktiv Handelnde, die sich aktiv für ein besseres Zusammenleben einsetzen und ein »deutliches Zeichen gegen Gewalt und Diskriminierung«³⁷ setzen wollen. Als solche sehen sie sich als Protagonisten/innen eines anderen, besseren Zusammenlebens an.

In der Zusammenarbeit mit Koordinationsebene haben die Befragten unterschiedlichen Erfahrungen gemacht. Die Aktivitäten der Koordination werden dann als sinnvoll angesehen, wenn sie bedarfsgerecht angelegt sind. Dazu gehört, dass Angebote entsprechend den Bedürfnissen der Schüler/innen und dem Rhythmus der Schule gestaltet werden müssen, dass die Mitarbeiter/innen der Landeskoordinationsstellen persönlich ansprechbar sind und dass für Aktivitäten auch Finanzierungsmöglichkeiten vorhanden sind. Grundsätzlich wird die Arbeit der Landeskoordinationsstellen und der Bundeskoordination positiv wahrgenommen. Nicht nur die Beratung, sondern auch das Workshop-Angebot sowie die von der Bundeskoordination herausgegebenen Broschüren und Handbücher finden positive Resonanz.

5 Wie stellt sich Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage dar?

Nach der Beschreibung des Projekts aus dem Blickwinkel der Koordination und der aktiven Akteure/innen an den Schulen geht es nun darum, die beiden Perspektiven zusammen zu führen und

³⁷ Vgl. Startinfo von *Schule ohne Rassismus*.

einzuordnen. Bisher kristallisiert sich heraus, dass SOR-SMC ein zivilgesellschaftlicher Interventionsansatz ist, der demokratisches Handeln an Schulen stärken will. Durch den Ansatz wird das Ziel verfolgt, Akteure/innen an Schulen, die aktiv werden, von außen zu unterstützen. Dabei steht nicht Engagement gegen Rassismus – wie es der Name vermuten lässt – zentrales Merkmal der Aktivitäten dar. Rassismus steht vielmehr stellvertretend für verschiedene Formen von Diskriminierung. Seine Hervorhebung im Titel verweist auf die Entstehungsgeschichte des Projekts. Aktuell spielt der 2001 eingeführte Zusatz *Schule mit Courage* eine größere Rolle. Rassismus wird als eine Form der Ausgrenzung und Diskriminierung gesehen. SOR-SMC versteht sich jedoch als Projekt, dass Schüler/innen dazu ermuntern will, sich für eine demokratische Gesellschaft zu engagieren und sich gegen alle Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung zu wenden.

Wie das Engagement in den einzelnen Schulen ausgestaltet wird, welche Praxis sich an einer Schule etabliert und in wie weit sich diese Praxis direkt auf *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bezieht, hängt von den Akteuren/innen vor Ort ab. Die Interviewten aus der Bundes- und Landeskoordination weisen explizit darauf hin, dass es den Menschen, die an der Schule lernen, lehren und arbeiten, überlassen werden soll, welche Praxis sie entwickeln wollen. Sie gehen davon aus, dass an Schulen, die es schaffen, das Unterschriftenquorum zu erreichen und damit den Titel erwerben, sich in irgendeiner Form eine Praxis etablieren wird. Diese kann durch Schulzyklen unterbrochen werden, etwa wenn ein besonders aktiver Jahrgang von Schüler/innen die Schule verlässt. Dennoch wird angenommen, dass durch die Bestätigung des Selbstverständnisses durch 70 Prozent der Schüler/innen und Lehrer/innen die Prinzipien des Interventionsansatz in irgendeiner Form wirksam werden. Die Interviewten der Landes- und Bundeskoordination bauen dabei darauf, dass durch den Titel eine Art Selbstwirksamkeit eintritt, das heißt, dass sich an einer Schule immer wieder Akteure/innen finden werden, die die mit der Unterschriftensammlung begonnene Arbeit im Sinne von SOR-SMC fortführen, und sich so das gewünschte Handeln aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich ausführen lässt und man so dem Ziel – langfristige Aktivitäten und Projekte gegen Diskriminierung zu verankern – näher kommt³⁸.

Da es bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* weder ein detailliertes didaktisches Konzept noch ein Curriculum oder ein Programm gibt, durch das das Handeln und das Lernen der aktiven

³⁸ Das Konzept der Selbstwirksamkeit entstammt der Psychologie und wurde in den achtziger Jahren von Albert Bandura (1997) entwickelt. Es wird angenommen, dass sich das psychologische Konzept der individuellen Selbstwirksamkeit auch auf kollektive Prozesse übertragen lassen. Es wird angenommen, dass »die Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial« (Schwarzer/Jerusalem 2002) führen. Das Konzept wurde in den neunziger Jahren auf die Schule übertragen. Von 1995-1999 wurde an zehn deutschen Schulen mit Sekundarstufe das BLK-Modellprojekt »Selbstwirksame Schulen« durchgeführt. Zum Konzept »Selbstwirksamer Schulen« siehe: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/projekt.htm> (letzter Zugriff: 10.06.2010).

Akteure/innen an der Schule konkret vorgegeben wird, sondern vielmehr ein wichtiges Prinzip der Arbeit die Eigeninitiative der Akteure/innen vor Ort darstellt, drängt sich die Frage auf, wie die pädagogische Bedeutung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* empirisch angemessen erfasst werden könnte³⁹. Hier rückt das Selbstverständnis ins Blickfeld. Denn es bildet zunächst das einzige Gemeinsame zwischen allen Akteuren/innen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Es ist der Link, der alle Schulen und alle anderen Akteure/innen, wie Bundes- und Landeskoordination, Kooperationspartner/innen, Paten/innen, Schüler/innen, wie Lehrer/innen und Schulleitungen miteinander verbindet.

Im Folgenden werden auf der Grundlage des bisher Beschriebenen Überlegungen angestellt, in wie weit die Prinzipien von SOR als gemeinsame Basis angesehen werden können, auf der sich verschiedene Formen einer gemeinsamen Praxis entwickeln. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, ob SOR-SMC auf der Grundlage seines Selbstverständnisses als *Community of Practice* (CoP) im Sinne von Etienne Wenger (1998) theoretisch gefasst werden kann. Wenger konzipiert Lernen als sozialen Prozess, der in Gruppen stattfindet und durch die Akteure/innen der Gruppen weitgehend selbst gesteuert wird. Dabei wird insbesondere die Rolle des Selbstverständnisses als Grundlage der Lerngemeinschaft(en) bei Schule ohne Rassismus erörtert. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich dadurch auch schul- und damit raumübergreifend eine vorgestellte Lerngemeinschaft konstituiert und eine gemeinsame Praxis entsteht.

Auf der Basis dieser Überlegungen wird die Rolle des Netzwerks aus Bundeskoordination und Landeskoordinationsstellen reflektiert und in den Kontext von SOR als Lerngemeinschaft gestellt und die Funktion des zivilgesellschaftlichen Interventionsansatzes als beratendes Netzwerk betrachtet.

5.1 Das Selbstverständnis als gemeinsame Handlungsgrundlage

Die bisherige Auswertung deutet darauf hin, dass lokale Gegebenheiten an den Schulen für die Handlungspraxis von Schüler/innen und Lehrer/innen eine wichtige Rolle spielen. Zu den lokalen Gegebenheiten, an denen sich die Aktivitäten an den Schule orientieren, gehören andere innerschulische Angebote (wie z.B. ein Streitschlichterprogramm), die Struktur der Schule, Lehrer/innen, die Zusammensetzung der Schüler/Innen und das nähere Umfeld der Schule. Diese

³⁹ Über die Schwierigkeit die Ursache-Wirkungsprozesse politischer Bildung zu beschreiben gibt es in der kritischen wissenschaftlichen Diskussion weitgehende Einigkeit. An vielen Stellen wird die Problematik der Wirkung pädagogischer Maßnahmen im Hinblick auf Einstellungsänderungen thematisiert (Vgl. Hormel/Scherr 2005, Stöss 2003, Scherr 2003). Breit und Eckensberger merken zu Recht an, dass zur Demokratie nicht »erzogen«, sondern sie »lediglich praktiziert« (Breit/Eckensberger 2004: 11) werden kann.

Bedingungen unterscheiden sich bei den untersuchten Schulen zum Teil erheblich. Gemeinsam ist dagegen für alle Schulen das Selbstverständnis von SOR-SMC, an dem sich die aktiven Akteure/innen orientieren. Zur Erinnerung wird an dieser Stelle nochmals der Wortlaut des Selbstverständnisses dokumentiert:

- 1) Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
- 2) Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, einander künftig zu achten.
- 3) Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule ein Mal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

Zu diesem Selbstverständnis bekennen sich an den SOR-SMC Schulen mindestens 70 Prozent der Lernenden und Lehrenden. Damit stellt es einen normativen Rahmen für die Praxis der Akteure/innen dar. Dazu gehört die Ablehnung von Diskriminierung – insbesondere Rassismus – und das Zusammenleben auf der Basis des gegenseitigen Respekts. Um diese Ziele zu erreichen fordert der Text dazu auf, langfristige Initiativen, Projekte und Aktivitäten zu entwickeln, die eine Kultur des gegenseitigen Respekts ermöglichen. Die Schlüsselpunkte des Selbstverständnisses ist das Bekenntnis *gegen Diskriminierung* vorzugehen und *künftig einander zu achten*.

Nach dem bisherigen Stand der Dinge lassen sich die beiden Prinzipien als Grundlage des Handelns von Schüler/innen und Lehrer/innen ausmachen. Sie verweisen auf eine Vorstellung von gesellschaftlichem Miteinander, bei dem auf der Grundlage von Vielfalt⁴⁰ eine möglichst inklusive partizipative Alltagskultur entstehen soll, die alle auf der Grundlage des gegenseitigen Respekts, mitgestalten sollen. Rassismus wird im Titel zwar hervorgehoben, steht jedoch in der Praxis in einer Reihe mit anderen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung, gegen die vorzugehen ist.

Das Selbstverständnis steckt einen Rahmen ab, an dem sich die Aktivitäten orientieren. Es ruft die

⁴⁰ Der Vielfaltsbegriff von SOR-SMC orientiert sich an Herkunft, Sprache, Religion und sexuelle Orientierung.

Unterzeichner/innen dazu auf, *Projekte, Aktivitäten und Initiativen* zu *entwickeln*, fordert dazu auf *ein Projekt durchzuführen* und appelliert, im Fall von *Gewalt* und *diskriminierenden Äußerungen* einzuschreiten und Zivilcourage zu zeigen, d.h. wertorientiert und demokratisch auf der Basis der Ablehnung von Diskriminierung zu handeln. Die Praxis, die das Selbstverständnis vorschlägt, besteht aus den drei Elementen *Durchführung von Projekten, Zivilcourage* und *Entwicklung von Aktivitäten*. Den Aktivitäten werden weiter einem Ort zugewiesen, in dem es heißt, dass sich die Praxis an *meiner Schule* entfalten soll. Damit ist die jeweilige Schule der Ort der Praxis an dem das Selbstverständnis wirksam werden soll.

Das Selbstverständnis legitimiert und initiiert darüber hinaus ihr Handeln an den Schulen. Es initiiert das Handeln, weil das Unterzeichnen des Selbstverständnisses die erste Handlung an einer Schule im Rahmen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* darstellt. Die Unterschriftenkampagne bedeutet für jede Schule die Ursprungshandlung im Rahmen von SOR-SMC, sie ist eine Art ›Reifeprüfung‹, die im Initiationsritus der Titelverleihung mündet. Die Unterschriftenkampagne kann auch als Prüfstein für die Selbstwirksamkeit der Schule hinsichtlich des Selbstverständnisses betrachtet werden. In diesem Sinne ist die Unterschriftenkampagne die erste Bewährungsprobe für die Schule. Dabei muss betont werden, dass es nicht die Bundes- oder Landeskoordination ist, die die Prüfung vornehmen. Die Richtigkeit der Unterschriftenaktionen wird durch niemanden kontrolliert. In den Interviews wird immer wieder betont, dass das Projekt ein an den Schulen von den aktiven Akteure/innen eine selbstorganisierte Sache ist (vgl. 3.1). Daher bleibt auch die ›Reifeprüfung‹ ein selbstorganisierter Prozess, eine Art Selbstevaluation, bei dem eine Schule – oder Akteure/innen einer Schule – feststellen können, ob für ein Handeln im Sinne des Selbstverständnisses ein Mandat besteht.

In der Bestätigung der Prinzipien von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* konstituiert sich eine Schule als Schule ohne Rassismus. Der Titel bedeutet nicht, dass die Schule von nun ein diskriminierungsfreier Raum ist, sondern dass an der Schule darauf hingearbeitet wird, dass Diskriminierung *in Zukunft* überwunden werden soll. Durch die Zustimmung zum Selbstverständnis verankert die Schulgemeinschaft ein selbst-regulatives Element⁴¹, das dem Zusammenleben an der Schule eine neue normative Orientierung, den bereits bestehenden normativen Orientierungspunkten, wie Schulgesetz, daraus abgeleitete Schulordnung und innerschulische kulturelle Praxen, hinzufügt.

Am Ende der erfolgreichen Unterschriftensammlung steht die ›Titelverleihung‹. Bei der Titelverleihung wird an der Schule gut sichtbar eine Plakette mit dem Logo von *Schule ohne Rassismus – Schule mit*

⁴¹ In der Evaluationsforschung unterscheidet man zwischen regulativen und persuasiven Maßnahmen (vgl. Stöss 2003). Das Selbstverständnis kann in diesem Zusammenhang als regulative Maßnahme gesehen werden.

Courage angebracht. Die Plakette erinnert die Schulgemeinschaft daran, welches Versprechen sie abgegeben hat und bedeutet zugleich eine Positionierung – ein politisches Statement – der Schule in der Öffentlichkeit. Als Statement bekommt das Projekt über die Schule hinaus Bedeutung.

Welche Konsequenzen aus der Verankerung des Selbstverständnisses resultieren ist – wie die Fallbeispiele zeigen (vgl. 4) – unterschiedlich. Es kann aber festgestellt werden, dass das Selbstverständnis die Schule dahingehend rekonfiguriert bzw. rereguliert wird, dass Handeln im Sinne des Selbstverständnisses nicht nur möglich wird, sondern auch auf eine höhere Legitimation hoffen kann. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass Handeln eher stattfindet, weil es diejenigen stärkt, die aktiv gegen Diskriminierung und Rassismus vorgehen und für eine gleichberechtigte Gemeinschaft an der Schule eintreten wollen. Dies lässt sich aber aufgrund der bisherigen Datenerhebung nur vermuten und bräuchte für eine präzisere Untermauerung die Erhebung weiterer Daten.

5.2 Schule ohne Rassismus als Community of Practice

Das Selbstverständnis wirkt nicht nur als Grundlage an einer Schule und erhöht die Legitimation des Handelns dort. Es reguliert das Verhältnis der Akteure/innen im Projekt, in dem es über die Grenze der einzelnen Schule hinweg eine gemeinsame Handlungsgrundlage für die Akteure/innen schafft. Es bildet dadurch die Basis für eine Gemeinschaft, die aus allen teilnehmenden Schulen besteht und, nach Angaben von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* selbst, aus rund »500.000 Kinder und Jugendlichen«⁴² besteht. Da das Selbstverständnis die einzige wirklich gemeinsame Grundlage des Projekts ist, die sich aus der empirischen Erhebung begründen lässt, ist es die einzig mögliche Grundlage für eine pädagogische Perspektive. Die Tatsache, dass es bereits rund 800 Schulen gibt, die den Titel tragen und auf diese Schulen ungefähr 500.000 Kinder und Jugendliche gehen, von denen sich mindestens 350.000 Kinder und Jugendliche dazu bereit erklärt haben, das Selbstverständnis zu unterschreiben, ist zwar überwältigend, sie ermöglicht aber zunächst noch keine Aussagen über die Lernprozesse die durch das Projekt stattfinden. Sie gibt auch keine Auskunft darüber, ob sich aus der Unterschrift des Selbstverständnisses eine Praxis an der Schule etabliert. Die für diese Untersuchung vorliegenden Fallbeispiele lassen zwar begründete Vermutungen zu, dass es in irgendeiner Weise zu Aktivitäten im Sinne des Selbstverständnisses kommt, ob sich diese bei weiteren Feldbegehungen so aber bestätigen, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt offen. Die Mitarbeiter/innen der Bundes- und Landeskoordination weisen zwar darauf hin, dass der Titel in der Regel schon Aktivitäten nach sich

⁴² Zu lesen unter: www.schule-ohne-rassismus.org auf der Startseite bei »Das wichtigste in Kürze« (letzter Zugriff: 20.11.2010).

zieht. In den Befragungen wird aber auch von Lücken und Problemen berichtet. So kann es sein, dass eine Schule nach einer Phase von hoher Aktivität wieder in Lethargie verfällt und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es an Schulen zu diskriminierenden Vorfällen kommt, die unter Umständen nicht thematisiert werden. Diese Unsicherheiten sind den Mitarbeiter/innen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekannt, die Bundeskoordination verweist an dieser Stelle auf das Prinzip der Freiwilligkeit.

Hier geht [es um] das Prinzip Freiwilligkeit, solange ihr Wunsch weiter in dem Netz zu sein, vorhanden ist, solange die nicht das Schild abmontieren [**Anm.:** Die Plakette, die sie als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ausweist] und sagen: »das ist uns doch zu blöd, wir wollen einfach gar nicht mehr«, solange gelten sie in unseren Augen als diejenigen, die was tun wollen und denen wir mit dem ganzen Apparat zur Verfügung stehen. (TL - § 259)

Da SOR-SMC sich weder durch ein elaboriertes Programm noch durch einen detaillierten Curriculum auszeichnet, gibt es auch keine Standards, die in der Praxis überprüfbar sind. Aus diesem Grund benötigt es andere Instrumente, die pädagogische Intervention zu beschreiben und ihre Wirkung zu bewerten.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Auswertung der empirischen Befunde konturiert sich das Lernen, dass im Rahmen von SOR-SMC stattfindet, als Lernen in der Praxis. Da die Ziele des Selbstverständnisses in der Zukunft liegen und erst noch realisiert werden müssen, setzt die Erfüllung des Selbstverständnisses Handlungen voraus, durch die die Welt ohne Diskriminierung und Rassismus erschaffen wird. In diesem Schaffensprozess sind die Lernprozesse zu verorten.

Die Schüler/innen lernen in dem sie an ihrer Schule auf der Basis des Selbstverständnisses eine Praxis entwickeln. Wie sie ihre Praxis entwickeln, bleibt dabei ihnen überlassen. Sie erhalten von der Bundes- oder Landeskoordination – dem ›Apparat‹ – lediglich Orientierungshilfen durch Beratung und z.B. Seminarangebote (s.o.). Es gibt keinen feststehenden Kanon an Wissensbeständen, der den Lernenden nach feststehenden Vorgaben weitergegeben wird. Es handelt sich um eine Form des Lernens, die interessensgeleitet und selbstgesteuert ist und sich in der alltäglichen Praxis begründet. Zu dieser Form der Wissensaneignung, die an den Bedürfnissen und Interessen des/der Lernenden ausgerichtet ist, gibt es eine Vielzahl von pädagogischen theoretischen Reflexionen (vgl. u.a. Freire 1972, von Hentig 1999, Illich 2003), die diesen Bildungsansatz ausführlich begründen.

Als Idee lässt sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in die Tradition dieser reformpädagogischen

Ansätze einordnen. Das Projekt knüpft in den Methoden an der Tradition des Lernens durch Teilnahme an einer sinnvollen Umgebung (vgl. Illich 2003) an. Da es den Interessen der Schüler/innen überlassen bleibt, ob, was und wie sie lernen und das Lernen von ihnen selbst gestaltet wird und an der Schule dieses Lernen nicht im regulären Unterricht stattfindet, ist es sinnvoll, sich mit der Form des Lernens auseinander zu setzen und der Frage nachzugehen, wie die Praxis in diesem Kontext bewertet werden kann.

Anknüpfungspunkte, um die Praxis zu beschreiben bietet der Ansatz der Community of Practice von Etienne Wenger. Er nimmt an, dass der hauptsächliche Teil des Lernens als fundamentale menschliche Praxis zu verstehen ist, die dem des Schlafens und der Nahrungsaufnahme gleichzusetzen ist. Lernen zählt er damit zu den grundlegenden Eigenschaften des Menschen. D.h. Lernen findet immer statt, weil Menschen soziale Wesen sind und Lernen als Sich-ins-Verhältnissetzen zur Welt (vgl. Meder 2001) eine Voraussetzung für das Entstehen von sozialen Beziehungen darstellt. Eine aktive Beteiligung an der Welt ist aus dieser Perspektive ohne Lernprozesse nicht möglich, da sich die Welt dem Individuum erst durch Lernen erschließt. Wenger verweist an dieser Stelle auf Theorien zur Sozialisation, die in ihrer großen Mehrzahl selbstverständlich davon ausgehen, dass Lernen ein Prozess der sozialen Interaktion ist⁴³. Er stellt fest, dass sich trotz dieser Erkenntnis Lerntheorien erstaunlich wenig mit diesem Umstand auseinandersetzen. Um Lernen besser verstehen zu können hält er es für notwendig, sich mit diesem Phänomen näher zu beschäftigen.

Für Wenger ist Lernen eine Form der Teilnahme (Partizipation). Er stellt fest: "when we wish to engage in new practices [we] seek to join new communities" (Wenger 1998 b: 8). Immer dann, wenn ein Mensch ein neues Interesse entdeckt, sucht er/sie sich Gleichgesinnte, mit denen er/sie sich austauschen kann und mehr über dieses Interesse erfahren kann. Wenger nennt diese Verbünde von Menschen mit gleichen Interessen *Communities of Practice (CoP)*. Hier eignen sie sich das notwendige Wissen zu ihrem Gegenstand an, um eine Praxis zu dem Gegenstand zu entwickeln. Austausch und Interesse bilden das Ziel auf deren Grundlage sich die Praxis der CoP entwickelt. Eine CoP lässt sich nach Wenger wie folgt charakterisieren. Sie hat ein gemeinsames (Lern-)Ziel⁴⁴ und entwickelt ihre Praxis auf der Grundlage dieses Ziels. Die Mitglieder der CoP teilen sich einen Vorrat an gemeinsamen Ressourcen wie Routinen, eine bestimmte Beziehung zum gemeinsam verfolgten Ziel, ein (Fach-)Vokabular, Werkzeuge und Arbeitsstile. Die CoP wird von ihren Mitgliedern bestimmt, d.h. sie ist grundsätzlich nicht von außen steuerbar. CoP kann man nur anregen, bzw. man kann Bedingungen

⁴³ vgl. z.B. wissenssoziologische Theorien wie »Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit« (Berger/Luckmann 1998).

⁴⁴ Das Lernziel muss dabei nicht notwendigerweise expliziert sein.

dafür schaffen, dass sie entstehen. Die Mitgliedschaft ist immer an Aktivität gebunden. CoP zeichnen sich weiter durch einen Rhythmus aus, d.h. es gibt unterschiedliche Phasen von Aktivitäten im Verlauf des Bestehens einer CoP.

Der Lernprozess von einzelnen Mitgliedern einer CoP ist nicht mit einer standardisierten Abfragemethode erfassbar, sondern lässt sich nur in der Praxis beobachten und mit qualitativen Methoden rekonstruieren. Je aktiver die Teilnahme an einer CoP ist, desto intensiver ist der Lernprozess hinsichtlich des Lernziels. So kann man den Lernprozess nach Wenger in einer idealtypischen zeitlichen Verlaufskurve beschreiben. Das Lernen der Mitglieder zeigt sich in der zeitlichen Verlaufskurve in dem Maße, in dem sie »participation patterns« (Kanno/Norton 2003: 242) im Hinblick auf die Ziele der CoP verändern. Mitglieder, die sich stärker an der Praxis beteiligen, mehr Verantwortung übernehmen und versuchen die Praxis der CoP voranzutreiben, lernen daher mehr als Mitglieder, die nur sporadisch eingebunden sind.

Das Konzept von Lernen in *Communities of Practice* bietet die Möglichkeit, SOR-SMC in einen theoretischen pädagogischen Kontext zu fassen, und damit seine bildungsrelevante Dimension sichtbar zu machen. Blickt man mit dem Konzept Wengers auf das Projekt, stellt sich das Selbstverständnis als das ausformulierte gemeinsame Ziel dar, das zur Entstehung von CoP führen kann. Wenger (1998) spricht von verschiedenen Entwicklungsstadien, in denen sich eine *Community of Practice* entwickelt. Eine CoP entsteht, wenn sich Leute zusammenfinden, die eine ähnliche Situation erleben. Also etwa das Wahrnehmen von ›Gleichgültigkeit‹ an der eigenen Schule gegenüber demokratischer Kultur, wie es im Fall der Saefkow-Gesamtschule in Berlin von den Schülern dargestellt wird oder ein rassistischer Vorfall bei einem Schüler/innenaustausch mit der Partnerschule, wie im Fall Böhm-Gesamtschule (Vgl. 4). Zu Beginn findet man zusammen, hat aber noch keine gemeinsame Praxis. Die entwickelt sich im Moment des Zusammenkommens. In der Gründung der SOR-AG oder einer Initiativgruppe erkennen die Mitglieder ihr Potenzial. Die Unterschriftensammlung ist ein weiterer Schritt im Aktivitätszyklus. Hier entwickeln die Mitglieder der CoP eine ganze Reihe von Aktivitäten, um sich das notwendige Wissen anzueignen, um eine adäquate Praxis zum Ziel zu erarbeiten. Dabei lernen die Akteure/innen eine ganze Menge. In dieser Phase finden Veranstaltungen statt, werden Diskussionen geführt, beginnt die Arbeit der Initiativgruppe für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, werden Unterschriften gesammelt und Mitschüler/innen an der Schule überzeugt, sich dem Ziel (Selbstverständnis) anzuschließen und gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln. In diesem Moment entfaltet sich die Praxis. Als vorläufiger Höhepunkt kann man die Titelverleihung sehen. Obwohl die Interviews mit den Koordinatoren/innen und an den Schulen nicht auf die Titelverleihung fokussiert waren, gibt es in

den Schilderungen viele Anhaltspunkte die darauf hindeuten, dass der Rhythmus der CoP den Wenger aufzeigt, für viele Schulen, die sich an SOR-SMC beteiligen, zutrifft. Wenger geht davon aus, dass es abschließend ein Abflauen der Aktivitäten gibt und – wenn sich das Wissensbedürfnis der Mitglieder gesättigt hat – die CoP an Relevanz verliert. Ähnliches lässt sich auch bei den empirischen Daten beobachten. Auch hier gibt es einen Rhythmus der Aktivitäten. Diese hängen aber nicht ausschließlich von den Mitgliedern ab, sondern unterliegen institutionellen Einflüssen. So spielt der Rhythmus eines Schuljahres, der Rhythmus der Qualifikation der einzelnen Schüler/innen und damit deren Abgang von der Schule sowie das Engagement von Lehrer/innen eine wichtige Rolle. Das liegt daran, dass die CoP, wenn sie im Rahmen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* entsteht, auf Dauer und generationsübergreifend angelegt ist. Im optimalen Fall soll die Praxis von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Wenn das gelingt wandelt sich die CoP in einen relevanten Wissensbestand, d.h. es entstehen tradierte Formen des Handelns, die von einer Schüler/innengeneration zur nächsten weitergegeben werden. Dann institutionalisiert sich die CoP an der Schule und die Handlungen im Rahmen von SOR-SMC werden zu legitimierten Formen der Aktivitäten, die nicht mehr ausschließlich vom Zusammenfinden interessierter Akteure/innen an einer Schule abhängen.

Es gibt noch einen weiteren Aspekt der dafür spricht, das Lernen im Rahmen von SOR-SMC mit dem theoretischen Konzept der *Community of Practice* zu fassen. Das Konzept der CoP lässt eine unterschiedliche Involviertheit der Akteure/innen zu. Es gibt unterschiedliche Intensitätsstufen in der Mitgliedschaft. Dabei sind die Mitglieder, die am stärksten an einer CoP teilhaben, diejenigen, bei denen anzunehmen ist, dass der Lernprozess am intensivsten ist. In den Gruppeninterviews berichten die Befragten von Aktivitäten anhand dessen sich ableiten lässt, dass die Interviewten sehr stark an der Praxis beteiligt sind. Auf der anderen Seite wird immer wieder von weiteren Schüler/innen gesprochen, die die Gruppen unterstützen. So erzählen Reiner und Hendrik, dass es immer viele Mitschüler/innen und auch Lehrer/innen gibt, die sie bei ihren Aktivitäten unterstützen. Diese sind aber nicht ständig Teil der AG, die sich um die Projekte im Rahmen von SOR-SMC kümmern. Sie bilden daher den peripheren Teil der Mitglieder. Betrachtet man die CoP als Lerngemeinschaft mit Zentrum und Peripherie, dann ist die schwächste feststellbare Form der Involviertheit in das Projekt *Schule ohne Rassismus* die einfache Unterschrift des Selbstverständnisses. Durch die Unterzeichnung des Selbstverständnisses wird das Einverständnis für die CoP gegeben und Interesse an einer Beteiligung bekundet. Das bedeutet noch nicht, dass Aktivitäten folgen. Je näher man an die Gruppe der Aktivisten – z.B. die SOR-AG der Stolpe-Gesamtschule oder die Initiativgruppe der Saefkow-Gesamtschule – herankommt, umso intensiver werden die Lernprozesse im Rahmen der CoP. Wenn man annimmt,

dass alle die ihr Interesse an dem Thema bekundet haben – also das Selbstverständnis unterschrieben haben – an einer Schule zur *Community of Practice* von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gehören, bedeutet das, dass in irgendeiner Form sehr viele Schüler/innen darin involviert sind. Es ist sicherlich übertrieben zu behaupten, dass eine Unterschrift alleine schon zur Aktion und damit zum Lernen führt, allerdings lässt sich damit zumindest eine Grenze des Projekts markieren, die für weitere empirische Betrachtungen wichtig ist.

Wenn wir die Unterschrift als Außengrenze von SOR-SMC annehmen, dann sind an einer Schule mit 1000 Schüle/innen, wie der Saefkow-Gesamtschule, mindestens 700 Schüler/innen Teil der CoP. Im Kern befindet sich die Initiativgruppe, die im Fall der Saefkow-Gesamtschule aus etwa einem Dutzend Schüler/innen besteht. Während die Mitglieder einer Kerngruppe intensiv an der Entwicklung einer gemeinsamen Praxis arbeiten, finden andere es einfach nur gut und geben ein positives Feed Back oder interessieren sich partiell für besondere Workshops und beteiligen sich nur sporadisch an Aktionen, wie z.B. der Demonstration für Lernmittelfreiheit. Die Intensität des Engagements an der Praxis bestimmt die Tiefe der Lernprozesse.

Das Selbstverständnis bildet für die aktiven Akteuren/innen einer Schule eine wichtige normative Orientierung und Handlungsgrundlage. Da sie nicht von den aktiven Schüler/innen selbst formuliert werden, unterscheidet sich SOR-SMC von einer CoP, die sich informell und ausschließlich von eigenen Lerninteressen geleitet bildet. Trotz der gemeinsamen konstituierenden Basis durch das Selbstverständnis entstehen an den Schulen ganz unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die auf eine informelle selbstständige Zielformulierung hindeuten. Das offizielle Selbstverständnis rahmt die CoP und steuert sie in eine bestimmte Richtung bzw. überlagert andere Interessen. In den Fallbeispielen tauchen verschiedene Motive auf, die den ersten Schritt zur Praxis bedeuteten (Wahrnehmung von Gleichgültigkeit/rassistischer Vorfall). Durch unterschiedliche Anlässe entstehen die Lerngemeinschaften an den Schulen zunächst individuell, mal auf Anregung einer/s Lehrers/in, mal finden sich Klassensprecher zusammen und ein anderes mal sind es politisch interessierte Schüler/innen, die eine AG bilden. Entscheidet sich eine Initiative dazu, Teil des Projekts zu werden, wird der primäre Anlass für die *Community of Practice* durch das Selbstverständnis überlagert. Die Rahmensetzung führt zu einem Prozess, der das lokale Engagement in einen größeren Kontext stellt. Dadurch wird das Lernen nicht nur durch eigene lokale Interessen geleitet, sondern wird im Kontext einer größeren Gemeinschaft verhandelt, die weit über eine Vis-a-Vis Situation einer lokalen Initiative an einer Schule hinausreicht und eine vorgestellte Gemeinschaft bildet. Der Begriff der vorgestellten Gemeinschaft (imagined Community) ist ursprünglich von Benedict Anderson geprägt worden. Er geht

davon aus: »all communities larger than primordial villages of face-to-face contact (and perhaps even these) are imagined« (Anderson 1991: 6). Da die große Mehrheit der 350.000 Schüler/innen, die das Selbstverständnis unterschrieben haben, sich nicht kennt und nichts voneinander weiß, hat *Schule ohne Rassismus* insgesamt den Charakter einer vorgestellten Gemeinschaft, die sich auf Grundlage des Selbstverständnisses bildet. Dieses markiert den Rahmen für die Praxis und damit die Lernprozesse, indem es zum Ziel der lokalen Initiativen an den Schulen wird. Schulübergreifend ist *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eine vorgestellte *Community of Practice*. Am Beispiel der Aussage von Reiner (Stolpe-Gesamtschule) wird deutlich, wie SOR-SMC als vorgestellte Gemeinschaft sein Engagement beeinflusst.

Reiner: Ich denke mal, das ist eine ganz tolle Sache und es ist schon ganz toll, wenn man sagt, es gibt jetzt schon 300 Schulen ohne Rassismus und dann eine davon zu sein. (Stolpe-Gesamtschule - § 8)

Die Tatsache, dass seine Schule eine von 300 Schulen ohne Rassismus ist (mittlerweile sind es rund 800), bestärkt und motiviert ihn darin, für SOR-SMC aktiv zu sein. Es ist die Vorstellung einer starken Gemeinschaft, die seine Phantasie beflügelt. In Wirklichkeit sind ihm die meisten Akteure/innen von *Schule ohne Rassismus* unbekannt. Reiner kennt nur einen Bruchteil der Schüler/innen an den anderen Schulen und möglicherweise noch nicht einmal alle Mitschüler/innen seiner Schule, die unterschrieben haben.

Die Einwirkung einer vorgestellten Gemeinschaft auf die Praxis- und Lernorientierung des und der Einzelnen nimmt in dem Maße zu, je konkreter die Vorstellungen über die Gemeinschaft sind. Dabei hängt es von den Ressourcen ab, auf die das einzelne Mitglied einer vorgestellten Gemeinschaft zurückgreifen kann, um sich selbst zur Gemeinschaft ins Verhältnis zu setzen. Im Vergleich zu einer Nation⁴⁵ kann *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nicht auf einen ähnlichen unerschöpflichen Ressourcenvorrat zurückgreifen, der die vorgestellte Gemeinschaft ständig reproduziert. Die Passage von Reiner zeigt, dass die Vorstellung einer großen Gemeinschaft ihn motiviert und in seinem Engagement bestärkt. Seine Vorstellung über SOR-SMC bestärkt seine Eingebundenheit ins Projekt und seine Haltung zum Selbstverständnis. Dadurch ist er auch bereit, sich Wissen, Praktiken und Werte anzueignen, die im Zusammenhang mit *Schule ohne Rassismus* artikuliert werden. Darin liegt die

⁴⁵ Bei der Nation existieren eine Vielzahl von Mythen, Vorstellungen, Geschichten, Denkmäler, Essgewohnheiten, die die vorgestellte Gemeinschaft konkret ausgestalten. In seinen konkreten Ausformungen wird die **Gemeinschaft real** erfahrbar. Durch sie hat das Individuum die Möglichkeit, sich zur vorgestellten Gemeinschaft in ein Verhältnis zu setzen.

pädagogische Kraft der Imagination. Die Vorstellung von der Gemeinschaft beeinflusst die Teilnehmer/innen in ihrem Lernverhalten. Kanno und Norton weisen darauf hin, dass die Macht der Imagination innerhalb von *Communities of Practice* das Lernen beeinflusst: »an imagined community can impact a learner's engagement with educational practices« (Kanno/Norton 2003: 246).

5.3 Zivilgesellschaftliches Netzwerk konstruiert die Lerngemeinschaft

Es ist nicht alleine das Selbstverständnis, das die Vorstellungen von der *Community of Practice* speist, sondern es gibt darüber hinaus andere Quellen, die dieser Vorstellung Nahrung geben. Reiner hat – wie einige der anderen Befragten an den Schulen – an einem überregionalen Treffen teilgenommen. Hier trat er in den Austausch mit anderen Schüler/innen von anderen Schulen, eine weitere Quelle der Inspiration für seine Aktivitäten im Rahmen von *Schule ohne Rassismus*:

Reiner: Ich wollte unbedingt daran teilnehmen, weil ich den Austausch sehen wollte, welche Schule macht das und das, so und so, und da hab ich halt gesehen, oh, die sind dahin gegangen oder die Schule aus Bielefeld die haben hier super Projekte gemacht mit der X-Gruppe und das ist toll und da hab ich gesagt, wir können doch irgendwie mal einen Austausch machen oder ne Partnerschaft machen um sich halt auszutauschen äh wie die das ja auch schon in Niedersachsen haben und äh so was wäre halt richtig cool. (Stolpe-Gesamtschule - § 35)

Im Austausch mit Schüler/innen beim Bundestreffen wird die vorgestellte Gemeinschaft konkreter. In dem man sich mit Gleichgesinnten über die Praxis an den verschiedenen Schulen verständigen kann, bekommt man Anregungen für die eigene Praxis. So spricht Reiner nach dem Treffen davon, sich in einen Austausch mit anderen Schulen in Brandenburg zu begeben, »so wie die das ja auch schon in Niedersachsen haben«. Damit orientiert er sich an der Praxis anderer, von der er auf einem Treffen gehört hat. Dabei lernt er in dem er von den Aktivitäten anderer hört. Die Bundes- und Landestreffen dienen dem Austausch der Akteure/innen, die Broschüren und Handbücher geben Tipps und Anregungen für die Praxis und den Alltag an den Schulen und bei den Pilotprojekten können Aktivist:innen sich schulübergreifend zu Themen wie »Islam und ich«, Jugendkulturen oder Rechtsextremismus informieren und bei Workshops lernen, wie man eine Zeitung gestaltet, einen Artikel schreibt, eine politische Kampagne startet oder ein Plakat entwirft.

Die Struktur, die Treffen, Broschüren und Workshops werden von einer Struktur verschiedener Partner getragen, die ein zivilgesellschaftliches Netzwerk bilden (vgl. 3). Dieses Netzwerk stellt Ressourcen für

die Akteure/innen an den Schulen bereit, die das Lernen der *Community of Practice* mit beeinflusst, sie bei der Entwicklung der eigenen Lernprozesse unterstützt und für eine eigene Praxis an der Schule handlungsfähig macht. Das Netzwerk der zivilgesellschaftlichen Partner/innen stellt einen Ressourcenspeicher dar, der allen aktiven Akteuren/innen zur Verfügung steht (vgl. Diaz-Bone 2006). Die Schüler/innen können bei Fragen, die im Zusammenhang mit ihrem Engagement stehen, auf die Landeskoordinationsstellen zurückgreifen, sie können an Seminaren teilnehmen und sich dabei fortbilden oder sie können auf Landestreffen von anderen lernen, welche Ideen diese verwirklichen und welche Erfahrungen an anderen Schulen mit *Schule ohne Rassismus* bestehen. Schäffter (2002) spricht in diesem Zusammenhang von sozialem Kapital, das durch Netzwerke produziert wird.

Das Netzwerk nimmt bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* drei Funktionen ein. Zunächst bietet es für die aktiven Akteure/innen an der Schule einen breiteren Identifikationsrahmen, der ihre Praxis an der Schule in einen größeren Kontext stellt und die *Imagined Community of Practice* rahmt. Dazu stellt es zweitens verschiedene Ressourcen bereit, durch das sich das Projekt weiter konkretisiert und für die einzelnen Akteure/innen an den Schulen fassbarer und vorstellbarer macht. Dazu gehören beispielsweise die Bundes- und Landestreffen, bei denen sich Schüler/innen über ihre Praxen austauschen und sich in Workshops fortbilden. Dazu gehören Pilotprojekte, wie *Stadt ohne Rassismus*, wo die Akteure/innen lernen, sich regional zu vernetzen oder die Webseite, auf der aktuelle Informationen über das Projekt zu erhalten sind und Projekte und Initiativen von SOR-SMC Schulen vorgestellt werden. Drittens werden die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen an den Schulen bei konkreten Fragen beraten und unterstützt. Schüler/innen oder Lehrer/innen können mit individuellen Anfragen zur Landeskoordination kommen und um Rat fragen. In diesem Fall unterstützen kompetente Partner/innen aus dem Netzwerk die Akteure/innen vor Ort indem sie bedarfsgerecht beraten und – wenn nötig – auch intervenieren. Dazu gehört auch die Unterstützung der Paten/innen, die jede Schule hat. Ihre Funktion ist es, für die aktiven Schüler/innen ansprechbar zu sein und diese bei ihren Aktivitäten zu unterstützen. Aktive Paten/innen helfen Geld zu sammeln um einen Projekttag durchzuführen oder kommen an die Schule, um eine Aktion mit zu gestalten.

Das Rückgrat des Netzwerks bilden die 16 Landeskoordinationsstellen und die Bundeskoordination. Sie sind Dreh- und Angelpunkte und verleihen dem Netzwerk Stabilität und Kontinuität. Weitere wichtige Akteure/innen des Netzwerks sind die Kooperationspartner/innen und die Paten/innen. Die Basis bilden die aktiven Akteure/innen an den Schulen. Dabei sind die Beziehungen im Netzwerk unterschiedlich stark ausgeprägt. Sie haben sowohl einen formalen als auch einen informellen Charakter. So ist die Beziehung zwischen Landeskoordinationsstellen und Bundeskoordination formal

durch Kooperationsvereinbarungen geregelt und auch die Paten/innen werden von einer Schule ausgesucht und offiziell zu Paten/innen ernannt. Auf der anderen Seite existieren auch viele informelle persönliche Beziehungen zwischen den Beteiligten. Die informellen Beziehungen spielen insbesondere für die aktiven Akteure/innen an der Schule eine wichtige Rolle. Die persönliche Ansprechbarkeit und ein am Bedarf orientiertes Angebot ist für die Befragten eine wichtige Voraussetzung für deren erfolgreiches Arbeiten vor Ort. Aufgrund der stetig wachsenden Zahl der beteiligten Schulen wird sich eine persönliche Betreuung aber nur dann weiter realisieren lassen, wenn entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Bereits jetzt müssen wenige Mitarbeiter/innen in der Bundeskoordination und den Landeskoordinationsstellen sich um rund 800 Schulen kümmern. Bis 2011 werden voraussichtlich 1000 Schulen eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage sein.

5.4 Zusammenfassung und Anschlussstellen der Forschungsbefunde

Nach dem vorliegenden empirischen Material lässt sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* als selbstorganisierte Lernform an Schulen beschreiben, bei der Kinder und Jugendliche politische Partizipation anstreben und lernen, in dem sie an ihren Schulen politische Aktivitäten entwickeln. Durch die Aktivitäten setzen sich die Schüler/innen in ein Verhältnis zur Welt (der politischen Realität in der Bundesrepublik Deutschland), zu den Anderen (den Mitschüler/innen und Lehrer/innen an ihrer Schule, zum Netzwerk SOR-SMC) und zu sich selbst, in dem sie, auf Grundlage der Prinzipien von SOR-SMC und den lokalen Gegebenheiten auf die sie treffen, sich zusammenfinden und aktiv werden. Die Bildungsprozesse in diesem Zusammenhang orientieren sich normativ am Selbstverständnis von SOR-SMC, sind darüber hinaus jedoch selbst gesteuert. Das Selbstverständnis ist dabei kein starres Reglement, sondern bildet einen allgemeinen Wertehorizont. Dadurch kommt es bei der Übernahme des Selbstverständnisses zu Eigeninterpretationen bezüglich der Schwerpunktsetzung durch die eigene Praxis, was unterschiedliche Praxen an der Schule zur Folge hat. Diese sind neben dem Selbstverständnis abhängig von der lokalen Situation und den Interessen der aktiven Akteure/innen an der Schule. Damit ist das Lernen im Rahmen von SOR-SMC sozial und wird von den aktiven Akteuren/innen an der Schule selbstgesteuert. Dennoch ist das Selbstverständnis an den Schulen und über die verschiedenen Schulen hinweg die Grundlage für Lernprozesse. Die aktiven Schüler/innen und Lehrer/innen finden sich an den Schulen auf der Grundlage des Selbstverständnisses zu Lerngemeinschaften (*Communities of Practice*) zusammen. Mit Wengers Konzept der *Communities of Practice* lässt sich das Projekt als Form des Lernens sowohl an den Schulen als auch über die Schulen hinweg fassen. Innerhalb einer Schule formt sich die CoP unter den Schüler/innen und Lehrer/innen, die sich zum Selbstverständnis mit ihrer Unterschrift bekennen. Sie alle bilden mehr

oder weniger die *Community of Practice*, entweder als Sympathisanten/innen oder als aktive Mitglieder einer SOR-SMC AG. Je stärker der/die einzelne Schüler/in in die Praxis involviert ist und deren Partizipationsmuster übernimmt, umso stärker ist der Lernprozess. Das Selbstverständnis bildet die gemeinsame Grundlage des Lernens und gibt das Thema der CoP vor: Zivilcourage, Aktivitäten gegen Diskriminierung, Projekte gegen Diskriminierung. Innerhalb dieser normativen Klammer kann es an den unterschiedlichen Schulen zu sehr verschiedenen Praxen kommen.

Die CoP existiert über alle 800 Schulen hinweg als vorgestellter Zusammenhang einer gemeinsamen Praxis. Das Selbstverständnis gibt dem Lernen eine allgemeine thematische und normative Struktur, die für alle Schulen, die eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* sind, gilt. Das Lernen der Teilnehmer/innen der *Communities of Practice* ist dadurch über die Schulen hinweg miteinander verknüpft und führt zu einer Vorstellung, dass man Teil eines größeren Ganzen ist, etwas das der Praxis der involvierten Akteuren/innen einen größeren Sinn verleiht. Je größer das Projekt wird, umso wichtiger wird dieser Aspekt der vorgestellten Lerngemeinschaft.

Das selbstgesteuerte Lernen in Lerngemeinschaften wird durch das zivilgesellschaftliche Netzwerk unterstützt. Durch das Angebot an Seminaren und Broschüren gibt das Netzwerk weitere Anregungen zur thematischen und praktischen Gestaltung der Lernformen und -prozesse. Die Bundes- aber auch die Landeskoordinationsstellen zeichnen sich innerhalb des Netzwerks als Meinungsführer/innen (vgl. Wasserman/Faust 1994) aus, die das Selbstverständnis durch weitere Veröffentlichungen und Angeboten konkretisieren. Die Führungsposition legitimiert sich durch ihre Expertise auf dem Feld. Mit Veranstaltungen wie den überregionalen Treffen oder dem Modellprojekt *Stadt ohne Rassismus* beflügeln sie zudem die Phantasien der Mitglieder im Hinblick auf die CoP als vorgestellte Gemeinschaft.

Aufgrund der bisherigen Auswertung lässt sich feststellen, dass die Konzeptualisierung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* als Lerngemeinschaft im Sinne von Etienne Wenger eine sinnvolle Grundlage für die Evaluation des Projekts darstellt. Die bisherigen empirischen Erkenntnisse deuten darauf hin, dass die Perspektive vom selbstorganisierten Lernen in Gruppen eine angemessene Perspektive darstellt, um die Relevanz von SOR-SMC einschätzen und wissenschaftlich bewerten zu können. Die Bedeutung von SOR-SMC vollzieht sich in den Lernprozessen, die bei den involvierten Akteuren/innen durch ihre Verbundenheit mit dem Projekt entsteht. Diese werden durch die Form der Praxis sichtbar, die sich in den Lerngemeinschaften entwickelt. Die Rekonstruktion der Lernprozesse führen zu einer Einschätzung des Einflusses von *Schule ohne Rassismus* auf die aktiven Schüler/innen.

Dabei wird es notwendig sein, die Aktivitätszyklus der Lerngemeinschaften zu berücksichtigen. Das heißt, die Lernprozesse lassen sich dann empirisch feststellen, wenn es Aktivitäten gibt. Nur dann lässt sich eine CoP beobachten. In der Rekonstruktion der Beteiligung an der CoP liegt der Schlüssel für eine sinnvolle Evaluation von SOR-SMC, da auf der Grundlage der rekonstruierten Lernprozesse Schlüsse für die Tätigkeit der Landes- und Bundeskoordination gezogen werden können, die zu einer Verbesserung deren Praxis führen kann.

Vor diesem Hintergrund sehe ich zwei vielversprechende Ansätze um Lernen innerhalb *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu rekonstruieren. Ein Aktivitätszyklus im Rahmen der Praxis ist die Unterschriftenkampagne für das Selbstverständnis und die Organisation der Titelverleihung an der Schule. In dieser Phase kommt es zu einer Vielzahl von Aktivitäten. Die *Community of Practice* an den Schulen ist in diesem Moment in einer intensiven Aktivitätsphase. Hier lassen sich die Lernprozesse der CoP rekonstruieren. In diesem Moment lässt sich dokumentieren, wer in welcher Intensität an dem Prozess involviert ist. Daraus lassen sich Schlüsse ziehen, wie viele Akteure/innen da sind und wie die Lernprozesse innerhalb der CoP *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* verteilt sind.

Eine weitere Anschlussstelle stellt die Rekonstruktion der Praxis über einen langfristigen Zeitraum hinweg dar. Auch hier erscheint das Konzept der *Community of Practice* als Grundlage sinnvoll, da es Lernen als zyklische Aktivität begreift. Das empirische Material lässt die begründete Vermutung zu, dass es bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ebenfalls zu Lernzyklen kommt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Konzept der CoP an die Institution Schule angepasst werden muss und einige Spezifika berücksichtigt werden. So hängen Phasen, in denen es an einer Schule keine Praxis gibt, oft damit zusammen, dass aktive Schüler/innen abgegangen sind. Eine wichtige Besonderheit der Lerngemeinschaft an der Institution Schule liegt sicherlich darin, dass Schüler/innen nur wenige Jahre aktiv sind und dann die Schule wieder verlassen. Zudem sind andere Rhythmen, wie das Schuljahr, Klausur- und Prüfungsphasen, von Bedeutung.

Die Erfassung der Zyklen und seiner Bedingungen für das Lernen ist wichtig, um die pädagogische Wirkung der Intervention von SOR-SMC beschreiben zu können und auf dieser Grundlage Rückschlüsse für langfristige Interventionsstrategien zu ziehen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig Schulen in den Blick zu nehmen, die bereits seit langer Zeit eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage sind und zu untersuchen, welche Zyklen der Praxis sich beobachten lassen.

Eine solche Forschung wäre nicht nur für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bedeutsam, sondern würde darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über die Möglichkeiten von pädagogischen

Interventionsstrategien im Bereich Antidiskriminierungsarbeit, demokratischer politischer Bildung und partizipativ-demokratischer Schulentwicklung liefern.

6 *Zum Abschluss: Leerstellen und blinde Flecken im bisherigen Forschungsprozess in Bezug auf Rassismus*

Die Deklaration einer Schule als Schule ohne Rassismus provoziert, weil es ein Gefühl von Unbehagen verursacht. Das liegt zum einen daran, dass es in der aktuellen Gesellschaft keinen Raum geben kann, der frei von Rassismus ist, da Rassismus sich gegenwärtig immer noch als totales soziales Phänomen darstellt (vgl. Balibar 1990). Rassismus ist eine gesellschaftliche Praxis, die im »Zusammenhang einer Vielzahl von Praxisformen (zu denen Formen der Gewaltanwendung ebenso gehören wie Formen der Missachtung, der Intoleranz, der gezielten Erniedrigung und Ausbeutung), sowie von Diskursen und Vorstellungen, die nichts weiter darstellen, als die intellektuellen Ausformulierungen des Phantasmas der Segregation« (ebd.: 24), zu sehen ist. Rassismus durchdringt die gesamte Gesellschaft und seine Totalität macht es gewissermaßen unmöglich nicht-rassistisch zu handeln. Das bedeutet, dass Rassismus kein Phänomen des rechten Randes ist, sondern genuin aus der Mitte der Gesellschaft kommt. Auch im deutschsprachigen Raum ist Rassismus inzwischen als soziales Phänomen durch eine ganzen Reihe empirischer Untersuchungen erforscht worden. Exemplarisch seien erwähnt: Jäger (1997), Mecheril (1997), Gutierrez-Rodriguez (1999), Leiprecht (2001), Scherschel (2006), Decker et al. (2008), Kilic (2008).

Das macht deutlich, dass Antirassismus als Position nicht von allen Demokraten/innen der Gesellschaft unumwunden Zustimmung erfährt, sondern ein Statement ist, dem im Kontext des Kampfes um Bedeutung in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung⁴⁶ innerhalb des demokratischen Spektrums auch mit Ablehnung begegnet wird⁴⁷.

Da wir weit vom Verschwinden des Rassismus entfernt sind und Antirassismus bei weitem unter Demokraten/innen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft keinen politischen Konsens darstellt kann es natürlich auch keine Schule ohne Rassismus geben. Dem Projekt wird immer wieder skeptisch entgegnet, dass es durch den Titel ›Augenwischerei‹ betreibe und suggeriere, dass Schulen ohne Rassismus Bildungseinrichtungen sind, die frei von Rassismus sind⁴⁸. Die Untersuchung macht deutlich, dass sich die Befragten darüber im Klaren sind, dass an einer Schule ohne Rassismus

⁴⁶ Welche Bedeutung Rassismus im Zusammenhang mit pädagogischer Intervention hat habe ich ausführlich an anderer Stelle beschrieben (Guthmann 2003).

⁴⁷ Deutlich wird diese Tatsache aktuell an der Debatte um die Thesen von Thilo Sarrazin in seinem Buch »Deutschland schafft sich ab«. Hier erklärt ein Mitglied der SPD ethnische-kulturelle Differenzen biologisch, wertet bestimmte Bevölkerungsgruppen ab und bezeichnet sie als nicht integrationsfähig und nutzlos. Damit erfüllen seine Thesen alle Kriterien um sie als rassistische Aussagen zu entlarven (vgl. Miles 1990). Dennoch streitet sich die bundesdeutsche Öffentlichkeit darüber, ob Sarrazins Thesen rassistisch seien.

⁴⁸ Diese Skepsis gegenüber dem Projekt ist mir im Zusammenhang mit meiner Arbeit zu SOR-SMC immer wieder begegnet.

Rassismus nicht verschwunden ist, sondern dass der Titel bedeutet, dass sich an dieser Schule Schüler/innen und Lehrer/innen verpflichtet haben, sich aktiv mit dem Thema Diskriminierung, und in diesem Zusammenhang auch mit Rassismus, zu beschäftigen.

Das Unbehagen, das manche beim Titel *Schule ohne Rassismus* beschleicht rührt daher, dass Rassismus ein Tabuthema ist und in der politischen und pädagogischen Debatte zu oft mit Rechtsextremismus/Neonazismus gleichgesetzt (vgl. Terkessidis 2004) wird. Durch seine vermeintliche Verortung am rechten Rand verschwindet Rassismus nicht aus der Mitte der Gesellschaft. Vielmehr wird dadurch verschleiert, dass die ganze Gesellschaft mit rassistischen Strukturen durchzogen ist. Die Gleichsetzung von Rassismus mit Rechtsextremismus und Neonazismus hat zur Folge, dass man sich mit Rassismus nur noch im Zusammenhang mit der Betrachtung des rechten Randes der Gesellschaft befasst. Diese Form der Verdrängung von Rassismus in der Demokratie führt dazu, dass der Abbau diskriminierender Barrieren in den Institutionen – auch an den Schulen – nicht voran kommt.

Inzwischen haben in Ballungszentren wie Stuttgart, München oder Frankfurt mehr als die Hälfte der unter 15-Jährigen eine Migrationsgeschichte in der Familie⁴⁹. Viele dieser jungen Mitbürger/innen erfahren Rassismus auf verschiedenste Weise, wobei rassistische Gewalt vom rechten Rand der Gesellschaft nur *eine* von vielen Erfahrungen ist. Während rechte und neonazistische Gewalt sich gut skandalisieren lässt, wird es ungleich schwieriger den alltäglichen Rassismus anzuprangern, weil im öffentlichen Diskurs immer wieder kolportiert wird, dass es Neonazis und rechte Schläger/innen sind, die rassistische Einstellungen haben. Rassismus an anderer Stelle, der alltäglich und in jeder Situation zum Vorschein tritt, wird dadurch vernebelt.

Das führt dazu, dass Rassismus in der Mitte der Gesellschaft deutlich seltener als gesellschaftlich relevantes Problem erkannt und – zum Beispiel durch konsequente antirassistische Gesetzgebung – bearbeitet wird. Die Verschiebung des Problems in der politischen und pädagogischen Debatte an den rechten Rand erzeugt die Dynamik, dass nicht rassistisches Verhalten zum Skandal wird, sondern der Vorwurf des rassistischen Verhaltens, weil dieses durch die Tabuisierung gleichbedeutend wird mit einem Vorwurf ein/e Neonazi oder ein/e Rechtsradikale/r zu sein⁵⁰.

Betrachtet man *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vor diesem Hintergrund als politisches Statement innerhalb der gesellschaftlichen Debatte, das auf eine besondere Vorstellung von

⁴⁹ Vgl. Bildung in Deutschland 2010, Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz.

⁵⁰ Hätte Sarrazin diese Aussagen als Mitglied der NPD geäußert, würde sich niemand die Frage stellen, ob er ein Rassist sei, sondern man wäre sich schnell darüber einig, dass dem so sei.

demokratischer Gesellschaft verweist, bei dem ein gutes demokratisches Zusammenleben davon abhängt, inwieweit Vielfalt und Mitbestimmung zusammengebracht werden können, rückt durch den Titel Engagement gegen Rassismus in die Mitte.

Dies gilt aber nur, wenn innerhalb des Projekts Formen der Ausgrenzung und des Rassismus bewusst und gezielt nicht nur am rechten Rand der Gesellschaft thematisiert werden, sondern überall. Es bedeutet auch marginalisierte Gruppen zu stärken und auf ihre Teilnahme großen Wert zu legen. Diese Fragen wurden bei der hier vorliegenden empirischen Erhebung nicht berücksichtigt. Es bleibt ein Defizit dieser Untersuchung, dass sie nicht stärker der Frage nachgegangen ist, wer sich an *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* beteiligt. Das kann an dieser Stelle nur in Form einer abschließenden Nachbetrachtung über diese Leerstelle erfolgen.

In der aktuellen Erhebung wurde bei der Frage, wer sich engagiert, nicht berücksichtigt, ob und wie ›Betroffene‹ von Diskriminierung und Rassismus in der Datenerhebung berücksichtigt werden können. Das bedeutet, dass einerseits die Frage im Rahmen der Datenerhebung nicht gestellt wurde und dass andererseits bei der Auswahl von Interviewpartner/innen nicht darauf geachtet wurde, ob Schüler/innen von marginalisierten Gruppen mit im Sample sind.

Bei der Nachbetrachtung ist festzustellen, dass unter den Befragten sehr wenige waren, die von Rassismus und Diskriminierung betroffen waren. Weiter fällt auf, dass in den Interviews zwar über Diskriminierung geredet, aber kaum eigene Diskriminierungserfahrung thematisiert wurde. So sprachen die Schüler/innen der Tell-Oberschule über die Ausgrenzung von behinderten Mitschüler/innen an ihrer Schule und nicht über wahrscheinliche eigene rassistische Ausgrenzungserfahrungen⁵¹. Die Schüler der Stolpe-Gesamtschule thematisierten die Ausgrenzung sozial Benachteiligter, ohne selbst davon betroffen zu sein.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es einfacher ist, über die Diskriminierung der Anderen zu reden, als über die eigene Diskriminierungserfahrung. Eine andere ist, dass im Erhebungsprozess selbst nicht die notwendige Sensibilität für die Problemlage gezeigt wurde. Die Beteiligten an den Interviews repräsentieren (ebenso wie der Autor dieser Studie) in ihrer Mehrzahl die ›weiße Mehrheitsgesellschaft‹ während die ethnisierten und rassialisierten ›Anderen‹ unterrepräsentiert sind. Nimmt man den Ausgangsgedanken ernst, dass eine Demokratisierung der Gesellschaft nur dann erreicht werden kann, wenn allen Menschen ein Recht auf ein diskriminierungsfreies Leben zugesprochen wird, wird es

⁵¹ Zwei der vier interviewten Schülerinnen hatten einen Migrationshintergrund der vermuten lässt, dass sie bereits mit rassistischer Ausgrenzung konfrontiert worden sind.

notwendig sein, die von Diskriminierung betroffenen Gruppen explizit mit einzubeziehen und Strategien von Inklusion zu entwickeln. Das gilt sowohl für Projekte wie *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* als auch für die Erhebung von Daten in diesem Bereich.

7 Literatur

- Deutscher Bildungsbericht 2010**, Bielefeld: Kultusministerkonferenz, W. Bertelsmann Verlag.
Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400> [Letzter Zugriff: 22.07.2010].
- Aderhold, J., 2009.** Selektivität des Netzwerkes im Kontext hybrider Strukturen und systemischer Effekte – illustriert am Beispiel regionaler Kooperationen. In *Häußling, R. (Hg.). Grenzen von Netzwerken*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Albert, M. 2010.** Jugend 2010. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Anderson, B., 1991.** Imagined Communities. London-New York: Verso.
- Balibar, E., 1990.** Gibt es einen »Neorassismus«? In *Wallerstein I./Balibar E. (Hg.). Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Ham: Argument Verlag, S. 23-38.
- Bandura, A., 1997.** Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Berger, P.L. & Luckmann, T., 1998.** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Bergmann, J.R., 1985.** Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In *Bonß, W. et al. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft - zur Realität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz.
- Böhm, A., 2004.** Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In *Flick, U. (Hg.): Qualitative Forschung ein Handbuch*. Hamburg: rororo.
- Breit, H. & Eckensberger, L.H., 2004.** Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. *DIPF informiert*, Nr. 6 (Themenheft Demokratie), S. 6-11.
- Decker, O. et al., 2008.** Ein Blick in die Mitte zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Diaz-Bone, R., 2006.** Eine kurze Einführung in die sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse. *Mitteilungen aus dem Schwerpunkt Methodenlehre*, Nr 57. Erhältlich unter: www.rainer-diaz-bone.de/Diaz-Bone

Bone_Netzwerkanalyse.pdf. [letzter Zugriff: 01.07.2010].

- Diederich, J. & Tenorth, H., 1997.** Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Fend, H., 1980.** Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Flick, U., 2005.** Qualitative Sozialforschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Freire, P., 1972.** Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L., 1998.** Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G., 2004.** Experteninterviews und qualitative Inhaltsangabe. Stuttgart: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Guthmann, T., 2003.** Globalität, Rassismus, Hybridität: Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität, Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Gutierrez-Rodriguez, E., 1999.** Raum- und Ortskonzepte intellektueller Migrantinnen. In *Andres-Müller, H. (Hg.): ORTSveränderungen. Perspektiven von weiblicher Partizipation und Raumanneignung.* Königstein: Helmer. S. 58-73.
- Häußling, R., 2009.** Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Hentig, H., 1999.** Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hopf, C., 2004.** Qualitative Interviews - ein Überblick. In *Flick, U. (Hg.): Qualitative Forschung ein Handbuch.* Hamburg: rororo.
- Hormel, U. & Scherr, A., 2005.** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung.
- Hurrelmann, Klaus, Albert, M. 2006.** Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Illich, I., 2003.** Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: C.H. Beck Verlag.
- Jäger, S., 1997.** Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In *Mecheril, P. (Hg.): Psychologie und Rassismus*. Hamburg: rororo, S. 175-201.
- Kanno, Y. & Norton, B., 2003.** Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, Volume 2 (4 October 2003), S. 241 - 249..
- Kilic, E., 2008.** Diskriminierung von Migranten bei der Wohnungssuche. Berlin.
- Lamnek, S., 2005.** Gruppendiskussion: Theorie und Praxis, Weinheim. Basel: Beltz.
- Leiprecht, R., 2001.** Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster.
- Lynen von Berg, H. & Hirsland, A., 2004.** Zivilgesellschaft und politische Bildung? Zur Evaluierung von Programmen und Projekten. In *Uhl, K./ Ulrich, S./ Wenzel, F. M. (Hg.): Evaluation von politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 15-27.
- Lynen von Berg, H., 2003.** Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet : Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P., 2000.** Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Social Research*. Erhältlich unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> [letzter Zugriff 01.07.2010].
- Mecheril, P., 1997.** Rassismuserfahrungen von anderen Deutschen - eine Einzelfallbetrachtung. In *Ders. (Hg.): Psychologie und Rassismus*. Hamburg: rororo, S. 175-201.
- Meder, N., 2001.** Problemorientierte Systematik der Erziehungswissenschaft und der Ort des Normativen, bzw. der Ort der Werte. *Spektrum Freizeit*, (II/2001), S. 41-59.
- Melter, C., 2008.** Interkulturelle Kompetenzen im Verhältnis zu geschlechtsspezifischer und ethnizierender institutioneller Diskriminierung in der Schule. In *Hummrich, M. (Hg.): Geschlechtsspezifische Benachteiligung im Bildungssystem*. Frankfurt a. M. IKO-Verlag.
- Meyer, G., 2004.** Was heißt mit Zivilcourage handeln? In *Zivilcourage lernen: Analysen – Modelle – Arbeitshilfen – Themen und Materialien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 22-41.
- Muñoz, V., 2007.** Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz -

Deutschlandbesuch (nichtautorisierte Übersetzung).

Overwien, B. & Prengel, A. (Hg.), 2007. Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Pfaff, N., 2006. Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Halle/Saale.

Schäffter, O., 2002. In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick. In *Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2.* Recklinghausen: Bitter, S. 87-103.

Scherr, A., 2003. Pädagogische Konzepte gegen Rechts - was hat sich bewährt, was ist umstritten, was sollte vermieden werden? In *Lynen von Berg, L. (Hg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet: Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen.* Opladen: Leske + Budrich.

Scherschel, K., 2006. Rassismus als flexible symbolische Ressource: eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: Transcript.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M., 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44).

Stöss, R., 2003. Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von Persuasiven Programmen. In *Lynen von Berg, L. (Hg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet: Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen.* Opladen: Leske + Budrich.

Terkessidis, M., 2004. Die Banalität des Rassismus. Bielefeld: Transcript.

Wasserman, S. & Faust, K., 1994. Social network analysis: methods and Applications, Cambridge University Press.

Wenger, E., 1998. Communities of Practice - Learning as a Social System. Erhältlich unter: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [Letzter Zugriff 13.07.2010].

Wenger, E., 1998 b. Communities of practice: learning, meanings, and identity, Cambridge: Cambridge University Press.

